

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Analyse de pratiques d'enseignement en lecture et en écriture à la
formation générale des adultes (FGA) :
une recherche-action menée en collaboration pour aider les apprenants à améliorer
leurs compétences en français écrit

Chercheuse principale

Brigitte Voyer, Université du Québec à Montréal (UQAM)

Cochercheuses et cochercheur

Chantal Ouellet, Université du Québec à Montréal (UQAM)
Jean-Pierre Mercier, Université du Québec à Montréal (UQAM)
Sylvie Ouellet, Université du Québec à Montréal (UQAM)

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec à Montréal (UQAM)

Numéro du projet de recherche

2018-LC -211018

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur l'écriture et la lecture

Partenaires de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation (MEQ)
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

REMERCIEMENTS

Cette étude a été réalisée grâce à l'investissement de plusieurs personnes. L'équipe de recherche tient à remercier chacune d'entre elles chaleureusement.

Tout d'abord, nous tenons à exprimer notre reconnaissance aux six enseignantes. Pendant deux années, chacune d'entre elles a fait preuve d'engagement en participant de façon active à cette recherche-action. Chacune a livré le récit de son expérience d'enseignement avec beaucoup de générosité.

Nos remerciements vont également aux deux conseillères pédagogiques. Tout le long de la démarche, celles-ci se sont montrées disponibles et ont partagé des avis et des informations qui ont enrichi notre analyse. Ensuite, nous souhaitons transmettre notre appréciation aux deux directeurs des services éducatifs de la formation générale des adultes ainsi qu'aux responsables des deux centres de services scolaires et des établissements locaux qui ont permis la réalisation de ce partenariat de recherche.

Enfin, il nous importe de souligner la contribution d'étudiantes et d'étudiants dont l'aide a été fort appréciée. D'abord, mentionnons la participation des assistantes de recherche, Anna Maria Zaidman et Lianne Larivière qui ont travaillé à la collecte et à l'analyse des données. Merci également à Marc Landry pour son apport des premiers mois. Enfin, nos remerciements vont aux auxiliaires de recherche : Jennifer Bonnard, Jacqueline Garcia, Magali Rivest-Vézina, Marie-Claude Vallerand et Martin Wolfe.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	i
Liste des tableaux	iii
Liste des figures	iv
Liste des annexes.....	v
Partie A : Contexte de recherche et objectifs poursuivis	1
Partie B : Pistes de solutions en lien avec les résultats, retombées et implications des travaux	5
Partie C : Méthodologie	6
Partie D : Résultats de recherche.....	11
D1. Caractéristiques communes aux six situations d'enseignement.....	11
D2. Différentes postures d'enseignement	15
D3 : Récits de pratique : modalité pertinente de formation continue.....	17
Partie E : Pistes de recherche	18
Partie F Références et bibliographie	21
Annexe I : Production d'une monographie et diffusion des résultats.....	23
Annexe II : Cadre de référence conceptuel	23
Annexe III : Dix pistes de solutions à l'attention des CEA, des CSS et du MEQ	33
Annexe IV : Description de la démarche de recherche-action.....	41
Annexe V : Traitement analytique des données	51
Annexe VI : Description synthétique des six situations d'enseignement étudiées	57
Annexe VII : Bibliographie complète	73

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Nombre d'enseignantes et de conseillères par CSS et par CEA	10
Tableau 2 : Profil des enseignantes participantes.....	42
Tableau 3 : Principales activités de collecte et de production de données	44
Tableau 4 : Identification des six situations d'enseignement de lecture ou d'écriture difficiles	46
Tableau 5 : Cadre d'analyse opérationnel en dix dimensions	51

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Cadre de référence conceptuel pour l'analyse de pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture à la formation générale des adultes.....	25
Figure 2 : Composition du groupe de discussion.....	43

LISTE DES ANNEXES

Annexe I : Production d'une monographie et diffusion des résultats

Annexe II : Cadre de référence conceptuel

Annexe III : Dix pistes de solution à l'attention des CEA, des CSS et du MEQ

Annexe IV : Description de la démarche de recherche-action

Annexe V : Traitement analytique des données

Annexe VI : Description synthétique des six situations étudiées

Annexe VII : Bibliographie complète

PARTIE A : CONTEXTE DE RECHERCHE ET OBJECTIFS POURSUIVIS

Une part significative des adultes québécois ne maîtrise pas les compétences de base à l'écrit et a un faible niveau de littératie (CSE, 2013), 15% étant de niveau 1 et 34% de niveau 2 en 2012 (Institut de la statistique du Québec, 2015). En formation générale des adultes (FGA), vouée à la formation de base, on comptait 171, 747 inscriptions d'adultes en 2018-2019 (MESS, 2020). Le personnel de ce secteur joue un rôle essentiel au rehaussement des compétences en littératie, projet social dont l'importance a été signalée par le Conseil supérieur de l'Éducation (2013).

L'enseignement à la FGA est singulier car le personnel pratique au sein d'un dispositif organisationnel structuré autour de classes multi-niveaux et multi-âges avec un système ouvert d'entrées continues (Bessette, 2005). De plus, les enseignants accompagnent les apprenants adultes avec des approches andragogiques (Voyer et Zaidman, 2014). Or, au cours de leur formation initiale, la plupart des enseignants de la FGA n'ont pas acquis toutes les connaissances requises pour maîtriser l'enseignement aux adultes, la majorité d'entre eux ayant été formée pour le secteur des jeunes (Voyer, Brodeur et Meilleur, 2012). Cette situation prévaut depuis 2003, moment où une refonte de la formation initiale des enseignants a entraîné la suppression de la formation spécialisée en andragogie destinée aux enseignants de la FGA. Les lacunes de l'offre de formation touchent aussi le personnel qui enseigne la lecture et l'écriture aux adultes. L'un des défis posés à ce personnel concerne le fait qu'il doit enseigner les programmes d'études de la formation de base commune (alphabétisation, présecondaire et 1er cycle du secondaire) et de la formation de base diversifiée (2^e cycle du secondaire) qui sont distincts de ceux du secteur des jeunes (AQIFGA, 2012). Les défis de la pratique enseignante se sont

également accentués sous l'effet de l'augmentation du nombre de jeunes adultes de moins de 20 ans à la FGA (Doray et Bélanger, 2014) et d'une diversification des profils d'adultes (Marcotte et al. 2015; Villemagne, 2014). Puis, en plus de pratiquer auprès d'apprenants de différents niveaux et inscrits à différents services, plusieurs enseignants dans une discipline ne correspondant pas à leur formation initiale (Villemagne, 2014). Alors, comme des enseignants de la FGA perçoivent leurs compétences comme étant déficitaires, ils expriment le besoin de développer leurs savoirs professionnels (Rousseau et al., 2015; Nizet, 2014). N'ayant pas été suffisamment préparés aux fonctions de planification et d'aide à l'apprentissage propres à la FGA, on peut se demander si les enseignants mobilisent les gestes professionnels les plus adéquats pour aider l'apprentissage des apprenants adultes.

En outre, la tâche enseignante est réalisée dans des conditions de travail désavantageuses, la majorité du personnel de la FGA étant embauché à temps partiel ou à la leçon : 13 % d'entre eux ayant un statut régulier (Voyer et al., 2012). Leur situation statutaire n'est pas sans affecter l'accès au perfectionnement professionnel. Effectivement, celui-ci serait moindre chez les enseignants de ce secteur comparativement à ceux du secteur de la formation générale des jeunes, compte tenu notamment, de la variation du nombre de journées pédagogiques servant souvent au perfectionnement. Alors, les enseignants de la FGA apprennent à accompagner des adultes principalement sous des modes informels tels que l'apprentissage sur le tas, l'entraide entre pairs et le soutien des conseillers pédagogiques. Bien qu'il n'y ait pas d'études portant sur les besoins de formation en enseignement de la lecture et de l'écriture du français, d'autres études révèlent que les besoins de formation à la FGA concernent notamment l'intervention individualisée, la communication maître-élève,

la planification de l'enseignement (Marcotte et al. 2015) ainsi que l'évaluation des apprentissages (Nizet, 2014). Selon, Marcotte et al. (2015) les besoins de formation des enseignants à la FGA sont plus complexes qu'au secteur des jeunes et requièrent des formations plus approfondies.

Mais qu'en est-il de la situation du personnel spécialisé dans l'enseignement du français écrit et de leur manière d'intervenir pour aider les adultes à bien lire et écrire? Solar (2013) indique que le manque de connaissance sur l'enseignement de la lecture/écriture est réel. Ouellet (2010) suggère que l'utilisation d'approches novatrices de l'enseignement de l'écrit peut diminuer les difficultés en lecture/écriture des jeunes adultes. Selon Loïselle (2015), la fonction utilitaire de la langue prédomine sur la fonction esthétique dans l'enseignement du français écrit à la FGA, ce qui ne permet pas aux adultes d'aborder l'écriture dans le plaisir. Celle-ci préconise, notamment, des modes d'intervention qui sollicitent davantage le processus créateur. L'étude de Landry (2017) sur l'enseignement de l'écriture au 2^e cycle du secondaire à la FGA révèle, pour sa part, une propension chez les enseignants de la FGA à « surutiliser » les pratiques d'évaluation des apprentissages au détriment d'exercices qui permettraient aux apprenants adultes d'investir l'expérience de l'écriture dans ses dimensions affectives, sociales, linguistiques et cognitives. En s'intéressant aux *gestes* des enseignants, l'auteur constate que l'enseignement de l'écriture en FGA est fortement contrôlé alors que le dispositif d'enseignement modulaire individualisé, - propre à la FGA - a été conçu pour favoriser l'autonomie des adultes. Ainsi, la plupart des enseignants adopterait une posture d'enseignement contraire aux orientations andragogiques propres au dispositif organisationnel.

Il importe donc de mieux connaître comment se pratique l'enseignement à la FGA d'autant que la maîtrise de l'écriture et de la lecture des adultes est essentielle pour leur réussite éducative et l'exercice de la citoyenneté. Comme la qualité de la formation offerte aux adultes renvoie en bonne partie à l'enseignement reçu des enseignants qui les accompagnent, la présente étude s'intéresse à l'enseignement de l'écriture et de la lecture aux adultes à la FGA. Ainsi, nous nous demandons : Comment les enseignants de la FGA enseignent-ils le français écrit aux apprenants adultes ? Quelles sont les postures et les gestes d'enseignement qu'ils utilisent pour les aider à maîtriser la lecture et l'écriture du français ? Ceux-ci se rapportent-ils à des compétences professionnelles particulières ? Quels principes ou quelles approches d'enseignement peuvent être proposés aux enseignants de la FGA pour qu'ils assurent mieux l'apprentissage de la lecture et l'écriture du français à des apprenants adultes aux profils diversifiés ?

Concrètement, les **objectifs poursuivis** par cette étude sont : 1) observer, décrire et analyser les compétences, approches, postures, gestes d'enseignement de la lecture et de l'écriture utilisées en formation de base commune (FBC) et en formation de base diversifiée (FBD) ; 2) identifier des difficultés singulières de la pratique d'enseignement, pour ensuite, formaliser et conceptualiser les principes d'une pratique améliorée ; 3) produire un guide pédagogique pour l'enseignement de la lecture/écriture des élèves adultes ; 4) diffuser les résultats et les produits de la recherche auprès d'enseignants, de futurs enseignants dans les universités et auprès du réseau du personnel professionnel de la FGA.

PARTIE B : PISTES DE SOLUTIONS EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DES TRAVAUX

- *Types d'auditoire visés par l'étude*

Cette étude devrait intéresser le ministère de l'Éducation (MEQ), le ministère de l'Enseignement Supérieur (MES), les universités et autres organismes associés (CAPFE, TMU) ainsi que les centres de services scolaires (CSS) et les centres d'éducation des adultes (CEA). Des résultats interpellent aussi les conseillères pédagogiques, le personnel enseignant de la FGA et leurs réseaux associatifs.

- *Significations des conclusions pour les types d'auditoire*

D'abord, la pratique d'enseignement de la lecture et de l'écriture est une intervention caractérisée par l'adaptation continue à des situations individuelles. Elle est constituée de gestes particuliers : l'étayage de notions qui complète un enseignement programmé et préétabli par un tiers (ex : documents pédagogiques, programme d'études), le pilotage pour se repérer efficacement dans le matériel pédagogique très abondant pour répondre aux demandes de consultations individuelles et pour assurer un contexte de classe propre à l'étude individuelle. Alors, pour qu'une enseignante¹ puisse aider l'adulte à lire et à écrire, la formation offerte par les **universités** et celle organisée par les **CSS et les CEA** doit traiter des spécificités de cette pratique, en plus de la discipline concernée. Sans cette formation, il est difficile pour les personnes d'orienter leur enseignement à partir d'un jugement professionnel éclairé. Or, si le **MEQ** fournissait les ressources adéquates au CEA et au CSS, les enseignantes pourraient intervenir de façon vraiment adaptée au sein de l'infrastructure pédagogique propre à la FGA et être plus efficaces (voir annexe III).

¹ Dans ce rapport de recherche, l'utilisation du féminin a été privilégiée pour désigner les enseignantes et les chercheuses.

- ***Retombées immédiates ou prévues de nos travaux***

Retombées scientifiques : L'étude fournit un cadre d'analyse (annexe II) qui décrit l'acte d'enseigner de la lecture et l'écriture et identifie des gestes d'enseignement mobilisés et des éléments contextuels de la FGA qui les influencent. Celle-ci identifie de nouvelles pistes à investiguer pour la recherche qui serviront à mieux saisir l'utilisation du matériel, la centralité de gestes de pilotage dans l'enseignement modulaire individualisé et l'incidence de la « cécité didactique² » sur l'apprentissage.

Retombées politiques : nos résultats confirment la nécessité d'améliorer les conditions de la pratique d'enseignement à la FGA, ce qui comprend l'accès à la formation initiale et continue, dimension qui se répercute sur la compétence de l'enseignement aux adultes. Ceci interpelle les décideurs, les gestionnaires, les universités et autres organismes voués à la formation ainsi que les syndicats.

Retombées pratiques : Les enseignantes et les conseillères pédagogiques ont expérimenté une analyse systématique et nuancée de l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Grâce à des suggestions, certaines ont révisé leur pratique. Une autre retombée sera l'accès à un livre contenant des récits d'expériences, les fondements de l'enseignement modulaire individualisé (EMI) et des conseils pour les enseignantes de la FGA (actuelles et futures), conseillères pédagogiques, formateurs des CEA, universitaires, etc. La publication du livre est prévue pour juin 2022 (voir annexe I).

1. Limites des résultats de recherche et niveau de généralisation

Cette étude à visées exploratoire et descriptive a strictement porté sur des situations d'enseignement précises, considérées difficiles : les conclusions ne peuvent être

² Tendance à se tourner vers l'intériorité de l'apprenant, ce qui détourne des faits didactiques (Roiné, 2009 : 238).

généralisées à l'ensemble des situations d'enseignement de lecture et d'écriture. Les cas étudiés reflètent des exemples de situations spécifiques.

2. Messages clés pour les types d'auditoires visés

Pour aider les adultes à lire et à écrire, les enseignantes doivent pouvoir orienter leur pratique en s'appuyant sur une base de connaissances portant à la fois sur le savoir enseigné et à la fois sur l'infrastructure pédagogique dans laquelle elles pratiquent. Actuellement, la formation initiale et continue ne paraît pas fournir cela. Les conditions d'enseignement doivent être plus adaptées à l'infrastructure andragogique au sein de laquelle se fait l'enseignement à la FGA.

3. Principales pistes de solutions selon les types d'auditoire visés

Des orientations complémentaires au référentiel de compétences (MEQ, 2020) devraient être fournies par le **MEQ** pour mieux reconnaître les spécificités de l'enseignement à la FGA. Les universités auront alors les dispositifs requis pour développer une offre complète de programmes spécialisés pour le personnel de la FGA. Le financement pour la formation continue du personnel de la FGA devrait être rehaussé : les règles et mécanismes actuels ne semblent pas permettre de répondre à l'ampleur besoins. De plus, la production des cahiers d'apprentissage – matériel au cœur de l'enseignement à la FGA – devrait être soumise à une validation ministérielle (MELS-DRD, 2010 :8). Des mesures devraient aussi bonifier la production de matériel à l'ensemble des niveaux enseignés de la FGA, dont l'alphabétisation. Puis, une révision de l'offre de programmes et services permettrait de mieux répondre aux situations langagières variées des adultes issus de l'immigration. Par exemples : offrir

des modules pour l'acquisition du métalangage³ et du vocabulaire technique, généraliser l'offre du programme de *français de transition* (Potvin et al. 2014) et recourir à des médiateurs culturels pour l'accompagnement. Il s'agirait aussi de renforcer les structures et services de production et de partage de matériel, initiés par le milieu. La **division de la recherche du MES** devrait maintenir l'offre de subventions portant sur la littératie et dédier une part du financement aux études sur la FGA dont les besoins de connaissance sont criants. **Le Gouvernement du Québec (2002) et le MEQ** devraient promouvoir vigoureusement la lecture et l'écriture chez les adultes. On ne devrait pas se limiter à valoriser la réussite éducative, mais promouvoir la lecture/écriture comme une voie d'émancipation, de participation à la culture ainsi qu'à la société québécoise.

Les universités doivent développer une offre complète de formation initiale spécialisée pour l'enseignement à la FGA (Voyer et al., 2012). Celle-ci doit porter sur la connaissance du français, des programmes d'études de la FGA, de l'accompagnement individualisé en EMI ainsi que sur les caractéristiques des divers profils d'adultes. Le professionnalisme se développant dans la temporalité (Tardif, 2018), l'offre universitaire doit aussi viser la formation continue avec des formules souples, réalisée en partenariat avec le milieu et des approches participatives. Pour développer un corps de connaissance spécialisé, les universitaires auraient intérêt à intensifier la recherche sur l'enseignement de la FGA et, en particulier, celle portant sur la didactique du français, langue d'enseignement, aux adultes.

³ Le terme métalangage désigne généralement un répertoire de termes spécialisés pour parler du langage ou de la langue, par exemple « mot », « verbe », « adjectif », « phrase » (Reuter et al, 2013 : 123-128).

Les **CSS et les CEA** pourraient offrir une préparation plus longue aux enseignants débutant un contrat pour assurer une appropriation suffisante des programmes de français et du matériel. Il y aurait aussi lieu d'augmenter le nombre de journées de formation continue, y traiter annuellement de la discipline enseignée (français, langue d'enseignement) en plus d'autres points sur l'EMI. Aussi, la formation permettant les échanges, par regroupement d'enseignants de français de divers CSS devrait être favorisée : elle permet de connaître divers modèles de pratique. Les CEA pourraient recourir davantage au « chevauchement de services⁴ » ce qui peut accélérer le parcours de formation et s'adapter aux situations individuelles des adultes. D'autres pistes sont énoncées à l'annexe III.

Enfin, pour développer leurs compétences, les **enseignantes de français** trouveraient avantage à mieux connaître les fondements du modèle d'intervention utilisé (EMI), tout en s'intéressant à d'autres modèles complémentaires. Elles sont encouragées à éviter l'isolement professionnel et à participer à des activités de partage d'expérience pour renforcer leur capacité réflexive et parfaire la connaissance didactique. Puis, l'étude montre la pertinence de mobiliser son pouvoir personnel et sa proactivité en exprimant ses besoins professionnels aux instances concernées. À cet égard, il serait opportun d'investir davantage les réseaux associatifs, ceux voués à l'amélioration des conditions de travail (syndicat), et de continuer à s'engager dans les associations qui contribuent à leur formation continue. Les **associations syndicales et professionnelles** pourraient renforcer leurs efforts pour améliorer les conditions de pratique à la FGA et promouvoir l'engagement collectif.

⁴⁴ Le chevauchement de services permet à une personne de s'inscrire dans deux services différents au cours d'une même période. Les apprenants avec des besoins similaires peuvent recevoir une formation appropriée qui répond à des besoins socioprofessionnels (Bourdon et Bélisle, 2005; Mercier, 2017).

PARTIE C : MÉTHODOLOGIE

Cette recherche-action de type collaborative (Morissette, 2013) a été réalisée avec un groupe de discussion de 14 personnes : enseignantes de français langue d'enseignement (6) et conseillères pédagogiques (2) issues de deux centres de services scolaire (CSS A et CSS B), chercheuses (4) et assistantes de recherche (2).

Tableau 1: Nombre d'enseignantes et de conseillères par CSS et par CEA

Nb d'enseignantes par centre de services scolaire	CSS A : 3	CSS B : 3
Nb de conseillères par centre de services scolaire	CSS A : 1	CSS B : 1
Nombre total d'établissements	CEA : 5	Centre de détention : 1

Le groupe a analysé et documenté six situations d'enseignement considérées difficiles et il a fait des suggestions pour améliorer l'enseignement. La démarche était basée sur des récits de pratique et l'observation de séquences d'enseignement filmées en classe : elle cherchait à favoriser la verbalisation de l'expérience, la prise de conscience et la délibération sur la pratique de l'enseignement (Desgagnés, 2013).

- *Démarche de collecte de données et analyse du corpus*

La démarche a duré trois ans : les détails sont exposés aux annexes IV et V. **L'an 1**, chaque enseignante : 1) identifie une situation d'enseignement difficile pour elle, 2) en fait une narration orale à l'aide des questions posées par le groupe, d'un guide et l'observation d'une séquence filmée de sa pratique, 3) énonce comment sa participation au groupe contribue à son apprentissage. Durant **l'an 2**, chaque récit, mis sous forme écrite, est soumis à l'analyse du groupe qui identifie les aspects positifs de la pratique et les points à améliorer (analyse 1). Durant **l'an 3**, une analyse des données en profondeur est effectuée (analyse 2), cas par cas et, par comparaison des cas, à l'aide du cadre de référence (10 dimensions). Ensuite, une monographie (en préparation) contenant les six récits de pratiques, des principes et des conseils pratiques pour l'enseignement à la FGA est produite.

PARTIE D : RÉSULTATS DE RECHERCHE

Enseigner la lecture et l'écriture à la FGA paraît d'une grande complexité. Nous révélons ici quelques caractéristiques saillantes en exposant, d'abord, ce qui concerne la majorité des six situations étudiées pour, ensuite, décrire trois postures d'enseignement distinctes. Rappelons que l'étude a porté sur des situations d'enseignement jugées difficiles et que nos résultats traitent de cas précis, sans représenter les pratiques enseignantes dans leur globalité.

D1. CARACTÉRISTIQUES COMMUNES AUX SIX SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT

Premier constat : la description des situations d'enseignement par les participantes s'exprime à travers un vocabulaire général et une utilisation assez limitée de termes propres à la profession et à l'enseignement du français. La difficulté à décrire son activité de travail est un phénomène connu (Boutet, 1995). Or, elle étonne chez des professionnels dont la compétence de communication est requise (MEQ, 2020). Ne pas avoir à expliquer souvent son travail à autrui contribue probablement à cette situation. Dans la majorité des cas (4/6), le vocabulaire pour enseigner les notions aux apprenants est lui aussi limité. Il y a souvent des explications approximatives, brèves ou incomplètes, ce qui ne peut favoriser l'apprentissage du français écrit.

Le langage spécialisé s'acquiert d'abord par la formation universitaire initiale. Les lacunes de l'offre de formation universitaire (Voyer et al. 2012) expliquent aussi qu'aucune enseignante n'a suivi une formation qui combine la connaissance disciplinaire et la connaissance de l'enseignement modulaire individualisée (EMI) pour les adultes. D'ailleurs, elles (5/6) estiment leur formation insuffisante et se sentent « incompetentes ». Elles s'attribuent personnellement la situation, malgré son origine

contextuelle. Bref, l'une des difficultés à enseigner le français vient ici de l'arrière-plan à la pratique : un manque de formation, perceptible notamment par l'utilisation limitée du langage spécialisé. Ceci peut limiter l'aptitude à communiquer son savoir, à réfléchir à sa pratique et à collaborer avec autrui. C'est aussi l'un des facteurs ayant réduit l'accès à des données qui auraient pu permettre une pleine saisie du raisonnement à la base des gestes professionnels décrits.

Deuxième constat : la représentation qu'ont les enseignantes des apprenants adultes est majoritairement (4/6) basée sur des traits déficitaires : *mes élèves sont TDAH, ils ont des troubles, c'est une élève avec diagnostic*. Ce qui est dit se réfère souvent à des impressions personnelles, sans appui sur une évaluation diagnostique. Comme une part significative du jeune public de la FGA éprouverait des difficultés d'apprentissage (Marcotte et al, 2014; Rousseau et al ; 2010), les enseignantes sont empathiques à l'égard des apprenants. On décèle la centralité de l'affectivité dans la relation apprenant-enseignant (Villemagne, 2011; Rousseau et al, 2015). Dans les récits, l'apprenant est surtout considéré à la négative avec des termes faisant écho à la tendance à la *médicalisation des difficultés scolaires* (CSE, 2017). En plus de potentiellement stigmatiser l'apprenant dont *l'identité est réduite à la catégorie assignée* (CSE, 2017 : 18), il a été remarqué que cette représentation déficitaire avait un « effet de cécité didactique » (Roiné, 2009 : 238). Ceci signifie que le regard de l'enseignant est tellement focalisé sur l'intériorité de l'apprenant, qu'il se détourne d'une analyse des faits d'enseignement et des stratégies didactiques. Si l'apprenant était envisagé dans sa globalité, l'attention serait davantage portée aux potentialités de son parcours, ce qui aiderait à mieux comprendre son rapport au savoir et à aborder les contenus.

Troisième constat: la manière de traiter le savoir visé - lire et écrire - est surtout abordée à travers une tâche spécifique à réaliser, plus rarement comme objet porteur d'une signification pour le développement personnel ou pour une utilité pratique. Cela est constaté, notamment, par la rareté des gestes de tissage (Landry, 2017) qui aident habituellement l'apprenant à relier ce qu'on veut lui faire apprendre avec ses propres expériences ou ses perspectives d'accomplissement. Plutôt que de montrer, par exemple, que l'écriture permet d'exprimer ses idées ou de développer son pouvoir, celle-ci se limite à *faire des exercices, faire des mots clefs, faire son cahier*. Le savoir ainsi désincarné, peu porteur de sens, n'aide pas à stimuler l'apprentissage.

Maintenant, portons attention aux cahiers d'apprentissage, outil central pour l'enseignement modulaire individualisé (EMI). Cette approche conçue à l'origine pour l'étude autonome (Goldschmid et Goldschmid, 1973), veut inciter l'enseignant à guider, assister et soutenir l'apprenant, car cet outil est le *premier dépositaire du savoir* (TREAQ, 1992 : 23). Or, dans les cas étudiés, l'intervention demeure très centrée sur la transmission du savoir par étayage des notions : *expliquer, dire de faire, questionner*, etc. Elle vise à combler les déficits de compréhension des apprenants, à préciser les indications pour l'exécution d'exercices et à les préparer au prétest et à l'examen (Mercier, 2019). La prédominance de l'étayage est justifiée par le *manque d'autonomie* des apprenants et par l'opacité du vocabulaire employé dans les cahiers.

Par ailleurs, l'EMI, qui s'effectue avec des cahiers d'apprentissage et d'autres outils, impose une mobilisation substantielle de gestes de pilotage. Ici, il ne s'agit pas principalement d'assurer la cohérence des leçons destinées à la classe (Bucheton,

2019 : 82) : le pilotage cible surtout la réponse adéquate lors des demandes des consultations individuelles, multiples et variées. Ce pilotage repose sur une connaissance préalable des outils très imposante : il faut se documenter pour connaître les nombreux cahiers disponibles (divers niveaux et divers cours) ; choisir les plus adéquats ; bien connaître chacun d'eux. Ensuite, avec agilité et adaptation continue, à chaque consultation individuelle, il faut : se repérer facilement dans le cahier ; l'utiliser avec efficacité ; changer d'outil si requis, réagir, etc. Certains gestes de pilotage sont la source d'importantes tensions en EMI (Landry, 2017) : maîtriser la durée de chaque consultation individuelle et assurer l'équité ; respecter les normes institutionnelles pour la réalisation de chaque cours et composer avec la pression exercée par des apprenants pour passer rapidement à l'examen.

Puis, les nouveaux programmes d'études⁵ seraient d'un plus grand niveau de complexité que les anciens, ce qui rendrait l'accès aux contenus des cahiers plus difficiles pour les apprenants. L'étayage des contenus ne peut se limiter à des explications complémentaires ou de l'assistance ponctuelle. Pour pallier à l'appréciation mitigée des cahiers d'apprentissage, l'utilisation de matériel, élaboré par les pairs, est généralisée dans les cas étudiés. De même, le partage de ressources documentaires entre pairs, disponibles sur des sites d'organismes du réseau de la FGA, est courant. Mais, la collaboration s'effectue surtout à l'externe, très peu entre collègues d'un même CEA. Notons que le recours à du matériel jugé plus adéquat est vu comme l'un des meilleurs moyens pour contrer les difficultés d'enseignement.

⁵ Précisons que l'implantation des nouveaux programmes de la Formation de base diversifiée (FBD) n'est pas encore finalisée dans les CEA des deux CS qui ont participé à l'étude.

Enfin, les difficultés d'enseignement sont souvent attribuées aux conditions institutionnelles défavorables, comme l'indiquent notamment Messing et Sifert (2002). À ce sujet, dans les récits, l'engagement syndical n'est pas indiqué comme modalité pertinente pour solutionner les difficultés. La participation à des congrès professionnels est une modalité collective davantage évoquée pour répondre aux besoins professionnels. Quant aux conditions socioculturelles pouvant influencer les difficultés ou les manières d'intervenir, celles-ci restent dans l'ombre. Seuls l'intérêt des apprenants pour la technologie et l'influence familiale sur les apprenants sont mentionnés.

D2. DIFFÉRENTES POSTURES D'ENSEIGNEMENT

Dans les cas étudiés⁶, des différences observées permettent de dégager trois **postures d'enseignement**. Chacune traduit la manifestation de l'intention générale de l'enseignante et des manières d'agir (Jorro, 2020; Lameul, 2008). Ces trois postures varient principalement selon la prise en compte de l'expérience de l'apprenant par l'enseignante, le degré d'asymétrie de la relation apprenant-enseignante et la manière d'opérer l'étayage du savoir visé. L'annexe VI présente plus amplement chacun des six cas, alors qu'ici sont exposées les trois postures.

Une **posture d'accompagnement**, identifiée dans deux situations (celle de Nicole⁷ et celle de Simone), se caractérise lorsque la communication entre les deux partenaires de la dyade est empreinte d'interactions et de réciprocité. Ici, les enseignantes posent des questions et consultent l'apprenant en plus de le laisser

⁶ Une description synthétique de chaque situation d'enseignement est décrite à l'annexe VI.

⁷ Tous les prénoms mentionnés sont fictifs.

diriger l'orientation de l'apprentissage. Sans négliger la dimension affective, les interactions sont centrées sur l'étayage du savoir et visent son appropriation par l'apprenant (Cauvier et Desmarais, 2013). En classe, il y a une centration sur la tâche avec une atmosphère propice à l'étude. Contrairement à ce qui est souvent observé à la FGA (Nizet, 2014), la réussite de l'examen n'est pas l'enjeu principal de l'intervention enseignante adoptant une posture d'accompagnement. Dans les cas étudiés, l'enseignante considère, non pas uniquement les traits déficitaires, mais aussi l'expérience personnelle passée ou les potentialités individuelles en lien avec l'offre de programmes dans le système éducatif. Dans ces cas, les apprenants ne sont pas de jeunes adultes. Nous ne pouvons affirmer si c'est l'intervention enseignante ou le profil des apprenants qui influence cette posture.

Trois autres situations (celles de Camille, Gisèle et Laila) se distinguent des autres par une **posture de contrôle**. Ici, la relation dyadique est plus hiérarchisée : les apprenants initient peu la communication, suivant surtout les directives de l'enseignante. Dans deux cas, le contrôle s'opère principalement par un étayage très serré du savoir visé. Clairement, ces enseignantes cherchent à faire apprendre, mais leurs efforts peinent à aboutir : soit la tâche de lecture demandée est d'un niveau trop élevé pour celui de l'apprenante (cas de Gisèle), soit la tâche, en plus, n'est pas directement associée au programme visé (cas de Laila). Dans l'autre cas (Camille), le contrôle s'observe, d'abord, à travers un étayage du savoir (*réaliser un plan d'écriture*) exercé de manière peu précise et peu élaborée. Dans son récit, Camille dit manquer de connaissance de la langue. Le contrôle s'exerce aussi beaucoup par pilotage de la tâche avec un rythme rapide d'exécution et pilotage des comportements des apprenants, celui de l'apprenant en individualisé, et celui des autres en classe.

Enfin, une **posture de laisser-faire** contraste avec les deux autres. Elle est identifiée dans une seule situation (celle d'Ariane) qui se caractérise, d'abord, par la quasi-absence d'enseignement puisqu'on trouve très peu d'étayage du savoir visé. L'enseignante, qui veut être tolérante et empathique, dit craindre la confrontation avec ses apprenants qui, eux, contrôlent complètement l'atmosphère de la classe. L'intervention enseignante est empêchée par des interruptions répétitives des apprenants en classe : elle se limite à de vaines tentatives de pilotage d'une tâche d'écriture, pour laquelle la réussite de l'examen semble la visée principale.

D.3 : RÉCITS DE PRATIQUE : MODALITÉ PERTINENTE DE FORMATION CONTINUE

Au cours de cette étude, les enseignantes ont analysé une situation d'enseignement difficile déjà vécue et elles ont examiné les situations de leurs collègues. Chacune d'elle a écouté les propositions d'amélioration qui leurs ont été adressées et celles formulées à l'attention des autres. En cours de processus, des enseignantes ont appliqué certaines des suggestions au sein de leur pratique; d'autres en ont discuté et y ont réfléchi. Ainsi, le partage d'expérience professionnelle entre pairs a été la source d'un grand intérêt pour ces enseignantes. Lorsqu'une telle démarche permet un engagement individuel et collectif sur une période suffisamment longue, elle peut favoriser l'appropriation des savoirs acquis. En plus de profiter à la formation continue, ce type de démarche pourrait favoriser un engagement accru au sein de la collectivité de travail. Enfin, l'intérêt manifesté pour les récits de pratique et l'importance des besoins de connaissances nous ont incité à produire une monographie présentant des contenus fondamentaux sur l'AMI, ainsi que des récits de pratique, plutôt que de simplement élaborer un guide pédagogique (annexe I).

PARTIE E : PISTES DE RECHERCHE

- a) Développer d'autres études portant sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture à la FGA, sur de grands échantillons, en procédant à des descriptions encore plus fines des gestes d'enseignement et en documentant, en particulier, les gestes de pilotage. Continuer à investiguer les difficultés d'enseignement à la FGA.
- b) Procéder à des études visant à comprendre le rapport au savoir du personnel enseignant de la FGA, en particulier leur rapport à la langue, à la lecture et à l'écriture.
- c) Procéder à des études descriptives de l'utilisation des cahiers d'apprentissage et autres outils pédagogiques pour développer une base de connaissance en didactique du français à la FGA pour l'enseignement modulaire individualisé (EMI). Ce type d'étude devrait être complété par des évaluations de la qualité du matériel pédagogique.
- d) Entamer des études exploratoires permettant d'identifier des principes et des modalités pouvant dynamiser l'utilisation de l'EMI. Dans une perspective pragmatique, les résultats, permettraient, par exemple, au personnel enseignant d'améliorer l'étayage de contenu par hybridation d'approches en groupe et en individualisé.
- e) Dans une perspective d'amélioration des dispositifs de formation continue et de développement professionnel, investiguer les expériences de partenariat entre le milieu universitaire et le milieu de la formation générale des adultes.
- f) Procéder à des études longitudinales portant sur les carrières enseignantes à la FGA pour identifier les leviers et les obstacles au développement des compétences professionnelles, notamment en enseignement de la lecture et l'écriture à la FGA.
- g) Dans une perspective ergonomique, étudier en profondeur les conditions de pratique du personnel enseignant et l'environnement de travail à la FGA.

PARTIE F. RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

La liste complète des références bibliographiques se trouve à l'annexe VII.

Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. Paris : EFS Sciences humaines.

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3 (3). <http://educationdidactique.revues.org/543> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.543

CSE - Conseil supérieur de l'éducation. (2013). *Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.

Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante : analyse typologique*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Goldschmid, B. et Goldschmid, M. L. (1972). *Modular Instruction in Higher Education. A Review*. Montréal : Center for Learning and Development.

Jorro, A. (2016). Postures professionnelles des conseillers en évolution professionnelle. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3). <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.4000/ripes.1131>

Landry, M. (2017). *Pratiques déclarées de l'enseignement individualisé de l'écriture du deuxième cycle du secondaire auprès des jeunes adultes de 16 à 24 ans à la formation générale des adultes*. Mémoire de Maitrise. Montréal : Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/11092/1/M14855.pdf>

Marcotte, J., Villate, A. et Lévesque, G. (2014). La diversité et la complexité des jeunes (16-24 ans) inscrits à l'éducation des adultes au Québec : enquête et essai de typologie. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 253-285. <https://id.erudit.org/iderudit/1028421ar>

MELS-DRD - Ministère de l'éducation, du Loisir et du sport et Direction des ressources didactiques. (2010). *L'approbation du matériel didactique*. http://www1.education.gouv.qc.ca/bamd/Doc/Approbation_materiel_didactique_fr.pdf

MEQ – (Ministère de l'Éducation du Québec). (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. MEQ : Gouvernement du Québec.

Mercier, J.-P. (2019). Pratiques scolaires de l'écrit et temporalités dans le travail par modules. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(3), 1-25. <https://doi.org/10.7202/1069638ar>

- Nizet, I. (2014). Formation des enseignants du secteur de l'éducation des adultes à l'évaluation des compétences : défis et perspectives. *Revue des sciences de l'éducation*. 40 (2), 373-396
- Ouellet, C. et Boultif, A. (2017). *Lire, comprendre et mieux réussir à la FGA à la façon du Reading Apprenticeship*. Journée de formation au Refuge La piaule- École La Rue'L Drummondville. 29 août 2017.
- Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader: Oral & silent reading strategies for building fluency, word recognition & comprehension*. Scholastic.
- Roiné, C. (2009). *Cécité didactique et discours noosphériens dans les pratiques d'enseignement en SEGPA : une contribution à la question des inégalités*. Thèse de doctorat. Université de Bordeaux.
- TREAQ (Table des Responsables de l'Éducation des Adultes des Commissions Scolaires du Québec). (1992). *L'enseignement individualisé à l'éducation des adultes dans les commissions scolaires*. 5 mars 1992. Québec : TREAQFP.
- Villemagne, C. (2014). *Besoins particuliers d'adultes en formation générale des adultes de base et modalités de prise en considération de ces besoins par des formateurs d'adultes* (Rapport de recherche). FQRSC, programme action concertée.
http://www.frgsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449044/PT_VillemagneC_rapport_formation-adultes.pdf/2d7db727-4fd4-4e59-afe6-8f3e9a7238b5
- Thériault, V. et Bélisle, R. (2012). Écrit et apprentissage dans la vie de jeunes adultes en situation de précarité. Dans R. Bélisle (dir.), *Écrire, lire et apprendre à l'âge adulte* (p. 111-128). Presses de l'Université Laval.
- Voyer, B., Brodeur, M., Meilleur, J.-F. et Sous-comité de la Table MELS-Universités de la formation à l'enseignement des adultes. (2012). *État de la situation en matière de formation initiale des enseignantes et des enseignants en formation générale des adultes et problèmes dans les programmes actuels de formation à l'enseignement au Québec. Analyse, constats et pistes de solution*. Document de travail. Rapport final préparé par les membres du sous-comité de la Table MELS-Universités sur la formation à l'enseignement à la formation générale des adultes. Montréal : 25 mai 2012. Récupéré de http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/159015.pdf.
- Voyer, B. and Zaidman, A.M. (2014). L'identité professionnelle des enseignants à l'éducation des adultes : influence du discours institutionnel et du discours scientifique. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 351-371.
<http://dx.doi.org/10.7202/1028424ar>

ANNEXE I

Production d'une monographie et diffusion des résultats

Suivant l'objectif 3 du projet de recherche, la production et la diffusion d'un livre, sous forme de monographie, est prévue. Compte tenu de l'ampleur des besoins de connaissances constatée au cours de la présente étude, les partenaires et les participantes ont considéré important de produire un document plus complet traitant de divers aspects de la pratique et non pas d'offrir simplement un guide pédagogique. Ce livre, qui sera disponible en format numérisé et en format papier, contiendra les récits de chacune des enseignantes participantes et les suggestions d'amélioration retenues pour les aider à améliorer leur situation d'enseignement. Il offrira aussi des contenus portant sur les principes fondamentaux de la formation individualisée, sur les gestes essentiels à l'enseignement modulaire individualisé ainsi que sur des principes favorisant la collaboration entre pairs et une pratique éthique. De plus, la monographie procurera également des conseils pratiques et des références utiles.

Cette monographie est destinée à une diversité d'utilisateurs. Elle vise le personnel enseignant de la formation générale des adultes déjà en exercice (FGA) ainsi que les futurs enseignantes et enseignants. Elle est également destinée à des formateurs en milieu universitaire, aux conseillers et conseillères pédagogiques et à toutes autres personnes intéressées ou investies dans le réseau de la formation générale des adultes. La production de ce livre est avancée et sa publication est prévue vers le mois de juin 2022.

Précisons que cette monographie constitue l'un des moyens qui a été privilégié pour aider le milieu à connaître et à s'approprier les résultats de recherche. Suivant la visée de l'objectif 4, l'équipe de recherche a établi un plan de diffusion des résultats dans la perspective de partager ses résultats et d'en discuter avec les différentes catégories d'acteurs concernées. Ce plan vise, notamment, les congrès annuels organisés dans le réseau (AQIFGA, TREAQ), les réseaux d'échanges de la FGA ainsi que les comités de programmes universitaires.

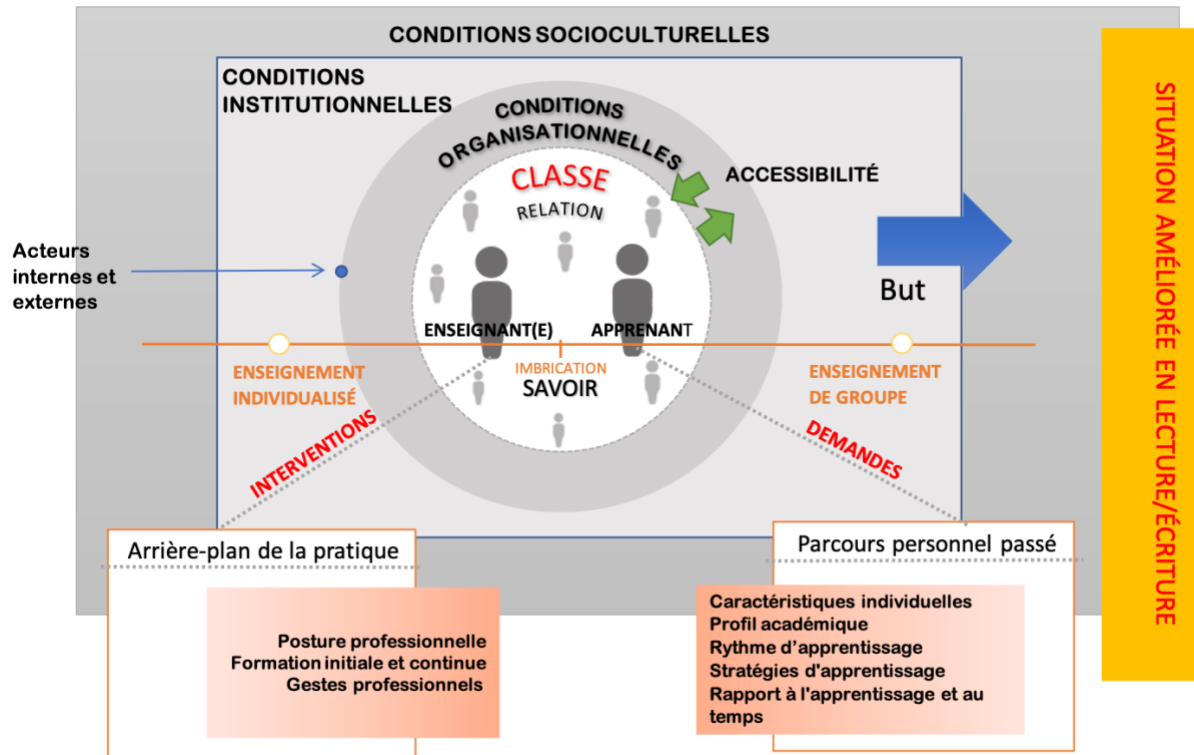
ANNEXE II CADRE DE RÉFÉRENCE CONCEPTUEL

Pour préparer les outils de collecte de données et analyser les données de l'étude, un modèle conceptuel a été élaboré⁸. Celui-ci expose les conceptions ou définitions des principaux repères analytiques de l'objet étudié ainsi que sa représentation générale.

Dans cette étude, l'enseignement dispensé dans le cadre de la Formation générale des adultes (FGA) est considéré comme une intervention qui consiste à aider et à soutenir un apprenant dans le développement d'un savoir visé ainsi qu'à répondre à ses demandes d'assistance. Ainsi, l'enseignement ne se limite pas à la transmission d'un savoir. L'intervention de l'enseignant s'inscrit plutôt dans un cadre d'interactions où la dyade – apprenant et enseignant – cherche à clarifier, préciser, corriger, etc., le savoir visé selon, tour à tour, la demande de l'apprenant et le diagnostic posé par l'enseignant au sujet du besoin de l'apprenant en vue d'arriver à une situation améliorée. Dans notre étude, le savoir à améliorer concerne la lecture ou l'écriture en français. Puisque dans le cadre de la FGA, l'infrastructure d'enseignement s'appuie, en grande partie, sur l'approche individualisée, la relation enseignant-apprenant est centrale, comme on le voit sur la figure 1 présentée la page suivante. Avant d'aborder cette dimension, il faut souligner les particularités de cette infrastructure.

⁸ Ce cadre de référence conceptuel est une version légèrement remaniée d'un texte publié en version anglaise dans des actes de congrès (Voyer, B., Ouellet, C., Mercier, J.-P., Sylvie, O. et Zaidman, 2020) dont la référence se trouve dans la bibliographie complète à l'annexe VII.

Figure 1 : Cadre de référence conceptuel pour l'analyse de pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture à la formation générale des adultes



- **Enseignement modulaire et individualisé au sein d'une infrastructure andragogique**

L'intervention enseignante se réalise, en bonne partie, selon la formule de l'enseignement modulaire individualisée (EMI). Celle-ci consiste en une répartition programmatique des contenus et des activités de formation en unités indépendantes en fonction de modules dédiés à l'étude autonome (Goldschmid et Goldschmid, 1972). À la FGA, le contenu est principalement présenté dans des cahiers d'apprentissage. Dans ce type d'intervention, le suivi de chaque apprenant et l'évaluation continue des apprentissages sont des éléments particulièrement centraux (Mercier, 2019). La formule de l'EMI trouve ses assises dans les principes de l'andragogie qui valorisent la prise en compte de l'autonomie des apprenants adultes, de leur expérience et de leurs besoins ainsi que du respect de leur rythme d'apprentissage (Knowles, 1990 : Knowles, Holton, et Swanson, 2015). Comme les caractéristiques des apprenants adultes varient d'un individu à l'autre, les demandes d'assistance sont également variables. Selon l'andragogie, pour aider l'apprenant à apprendre, il est requis que

l'enseignant s'intéresse à son parcours individuel passé comme à son profil académique. Il prend également en compte son rythme d'apprentissage sans ignorer son niveau de motivation, ses stratégies d'apprentissages, etc. Ainsi, l'enseignant peut ajuster ses propres gestes, aspect développé plus amplement ultérieurement.

- **Apprenant adulte et demande de formation**

Bien que l'intervention en FGA soit dédiée à des publics adultes très diversifiés, une proportion importante vit en situation de précarité, spécificité contextuelle de la pratique des éducateurs d'adultes (Landry, 2017; Marcotte et al, 2015 : Villemagne, 2014, Nizet, 2014 ; Thériault et Bélisle, 2012; Thibault, 2017). La participation à la formation résulte, en principe, d'une libre demande puisque les apprenants ne sont pas en situation d'obligation scolaire (Québec-LIP, 2020). Ceci peut significativement influencer la relation apprenant-enseignant. Toutefois, cette liberté est relative : des acteurs externes peuvent exercer une influence sur le projet de formation de l'adulte, sur sa décision d'étudier ainsi sur la durée du parcours. Les agents externes les plus influents sont les représentants de l'agence d'État qui dispense les allocations financières ainsi que les parents des jeunes adultes (Bélanger et Voyer, 2004).

- **Classe accessible et demande d'assistance**

Même si l'intervention enseignante repose en grande partie sur la dyade enseignant-apprenant, leur relation se développe le plus souvent dans l'espace collectif, celui de la classe, lieu physique où se déroule l'enseignement. L'une des caractéristiques saillantes de cet espace est qu'il est ouvert et accessible à tous les nouveaux apprenants, de façon continue, tout au long de l'année. En effet, chaque apprenant inscrit peut participer à ses cours, selon différentes modalités organisationnelles, au moment qui lui convient (TREAQFP, 1992; Landry, 2017) ou interrompre ses études et les reprendre plus tard. Ainsi, l'organisation scolaire est basée sur un *fonctionnement en entrée continue et sorties variables*, formule d'usage qui signifie que l'enseignant est disponible aux apprenants, à divers moments, selon leur rythme d'arrivée en classe (Bessette, 2005). L'accessibilité peut marquer ainsi significativement la dynamique interne de la classe.

Il importe de relever que la classe regroupe plusieurs apprenants ; l'enseignement individualisé y est donc dispensé au sein d'un groupe. À son arrivée en classe, l'apprenant s'installe à un bureau et il travaille individuellement en recourant à un cahier d'apprentissage. Au besoin, il formule une demande d'assistance, afin d'obtenir l'aide de l'enseignant. Sa demande peut-être explicite ou implicite, comme dans les situations où l'enseignant doit interpréter ou traduire l'appel de la personne. Alors, l'apprenant recevra l'enseignement, sous forme d'un accompagnement ponctuel, moment où se forme provisoirement la dyade enseignant-apprenant. Donc, même si la classe est composée de plusieurs apprenants, les stratégies de l'enseignant sont destinées habituellement à une seule personne ; chacune étant vue et accompagnée, l'une à la suite de l'autre, au fur et à mesure des demandes.

Même si l'enseignement « individualisé » est l'approche la plus couramment utilisée par les enseignants de la FGA (TREAQFP, 1992; Bourdon et Belisle, 2005), celle-ci n'est pas exclusive : d'autres approches peuvent être également employées (Caselles-Desjardins, 2012). Aussi, il importe d'examiner si l'enseignant a recours strictement à l'enseignement modulaire individualisé (EMI), type d'approche pouvant être située à l'un des pôles d'un continuum de possibilités, ou être placée au pôle opposé, s'il privilégie une approche d'enseignement de groupe. Si l'enseignant utilise une combinaison de formules, il s'agirait alors d'imbrication. C'est le cas de l'enseignant qui consacre une partie d'une même séance d'enseignement à des moments avec un apprenant en individualité, une autre partie en grand groupe et d'autres moments encore, en petits groupes d'apprenants qui travaillent en collaboration (Ouellet et Boultif, 2017).

- **Conditions organisationnelles, institutionnelles et socioculturelles**

Dans une perspective ergonomique, Messing et Sifert (2002) ont dégagé plusieurs particularités liées aux différentes *opérations de travail* des enseignants de la FGA en soulignant que la précarité d'emploi (statut, condition d'embauche, horaire) influence leurs stratégies d'enseignement, l'utilisation des ressources organisationnelles et leur rapport aux apprenants. Ces conditions de travail, tout autant que la disponibilité des ressources pédagogiques et les dynamiques du collectif de travail, constituent des

caractéristiques organisationnelles qui déterminent significativement la pratique de l'enseignement.

Lorsque certaines conditions relèvent directement de prescriptions ministérielles (ex : programmes d'études, règles de certification) ou d'interventions exercées par des acteurs individuels ou collectifs ne relevant pas de l'organisation de travail (ex : conseillers en emploi, employés de la bibliothèque municipale), celles-ci sont considérées au niveau institutionnel. Ces conditions entourant les aspects collectifs de la profession n'exercent pas nécessairement une influence qui est visible au premier abord. Toujours sujettes à une interprétation personnelle (Amigues, 2002), les conditions externes n'en sont pas moins prégnantes sur la pratique au quotidien.

Les conditions socioculturelles qui prévalent dans la société peuvent également influencer l'acte d'enseigner (Élias et Merriam, 2005). Par exemple, la valorisation sociale du diplôme, la valeur accordée à la maîtrise du français écrit et les représentations sociales des finalités éducatives peuvent teinter la manière d'aborder la situation d'enseignement.

- **Arrière-plan de la pratique : formation initiale, principes éducatifs et posture**

Pour comprendre l'intervention enseignante, il faut observer les gestes et les autres actions déployés dans l'action quotidienne. Une part de ceux-ci peut avoir été acquise lors de la formation universitaire initiale pour développer la compétence. Sur le plan conceptuel, la compétence professionnelle peut être comprise comme *la mobilisation de capacités, de connaissances et de savoirs expérientiels pour agir dans l'action* (Ardouin, 2004 : 44). Au Québec, depuis le début des années 2000, les enseignants disposent d'un référentiel qui établit les compétences professionnelles attendues pour l'exercice de leur profession (MEQ, 2001). Dans une version révisée (MEQ, 2020), ce référentiel présente un ensemble de 13 compétences, dont certaines doivent être maîtrisées en cours de formation initiale, et d'autres, en cours de carrière notamment par la formation continue. Mais, les compétences prescrites n'ont pas été élaborées en prenant en compte les singularités contextuelles de l'agir enseignant propre à la FGA (Voyer, Brodeur et Meilleur, et al. 2012). Alors, il semble que la formation initiale procure de façon marginale les savoirs théoriques et pratiques utiles à la pratique

enseignante en FGA, ce qui peut réduire la maîtrise des compétences professionnelles pour l'enseignement spécifique aux adultes et la préparation à la profession (Voyer et Zaidman, 2014; Nizet, 2014).

L'arrière-plan de la pratique concerne également la conception de l'enseignant au sujet de son rôle, ainsi que ses principes et ses valeurs en matière éducative. Les interventions de l'enseignant ne sont pas neutres : elles émanent d'un ensemble d'idées, de croyances ou de dilemmes à arbitrer qui contribuent aux orientations et aux choix pédagogiques (Élias et Merriam, 2005). Pour saisir l'activité de travail enseignante, il est utile de s'intéresser à l'interprétation subjective en portant attention aux raisonnements derrière les gestes professionnels, aux intentions ou aux préoccupations personnelles (Amigues, 2002). Cette interprétation est également imprégnée par l'expérience professionnelle passée, par sa nature, sa durée, son appréciation. Généralement, le professionnel adopte une certaine posture professionnelle qui est la manifestation de ses conceptions, d'une manière générale d'agir et de se positionner dans l'espace social (Jorro, 2016). De plus, la posture professionnelle dirige l'action, lui donne sens et la justifie (Lameul, 2008 : 32).

- **Intervention : gestes professionnels et stratégies d'enseignement**

Les repères associés à l'intervention andragogique mentionnés précédemment ne peuvent suffire pour comprendre l'enseignement dans le contexte de la FGA. Le travail enseignant peut être analysé de façon plus ciblée et approfondie à l'aide de la notion de gestes professionnels présentée par Bucheton et Soulé (2009) dans le modèle du multi-agenda. L'absence de modèle théorique portant spécifiquement sur l'intervention andragogique en milieu scolaire et les limites quant à l'application de modèles descriptifs de l'accompagnement éducatif pour une pratique exercée dans le contexte de l'EMI ont incité à recourir à un modèle qui identifie différentes composantes des gestes professionnels enseignants au sein desquels s'opèrent la gestion des apprentissages. Landry (2017) se réfère à ce modèle pour étudier l'enseignement individualisé auprès des adultes en apprentissage de l'écriture. Il fait des observations empiriques pertinentes que la présente étude cherche à explorer et à développer.

Selon Bucheton et Soulé (2009), l'enseignant effectue dans une classe de multiples gestes qui forment les piliers autour desquels s'élaborent les savoirs professionnels, l'expérience et les compétences. Par gestes professionnels, ils désignent (...) *l'action de l'enseignant, action toujours adressée et inscrite dans des codes* (p. 32). Selon les enjeux qui se présentent à lui et les ressources disponibles, l'enseignant hiérarchise certains d'entre eux, en passant, par exemple, de *l'atmosphère de classe*, au *pilotage des tâches* qui sont davantage de l'ordre de la gestion enseignante et de la pédagogie, en passant par *le tissage* et *l'étayage* qui relèvent davantage de la didactique. Voyons ceci plus en détail en relevant ce que Landry a observé dans le contexte qui nous intéresse, l'enseignement du français à la formation générale des adultes.

Bucheton et Soulé (2009) indiquent que *l'atmosphère* concerne les actions de l'enseignant qui visent à créer un espace subjectif pour développer la rencontre relationnelle, affective et sociale entre les individus de la classe ainsi que pour inciter les apprenants à travailler dans un esprit de collaboration. Pour créer et maintenir une atmosphère de travail, la personne enseignante cherche à susciter l'intérêt, à stimuler l'écoute, à assurer le dialogue, etc. Landry (2017) n'aborde pas spécifiquement cet aspect mais il met en relief l'attention des enseignants au respect des rythmes individuels d'apprentissage et à l'accueil des apprenants. Un autre geste est le *pilotage des tâches* qui a pour objectif central de diriger et d'organiser l'avancée de la leçon tout en assurant la cohérence d'ensemble d'une séance du cours. Pour un enseignant ceci consiste à gérer le temps, à disposer les tables correctement, à utiliser ses outils au bon moment, à décider de ses déplacements dans la classe, etc., afin que les apprentissages visés se déroulent dans l'espace-temps dont il dispose. Landry a essentiellement examiné le pilotage à partir de la gestion des cahiers d'apprentissage où la planification des apprentissages notionnels est déjà établie par le module. Il observe que les cahiers d'apprentissages microgradués imposent leur propre chronogénèse. Il remarque aussi que l'enseignant établit avec ses apprenants un échéancier serré, qu'il cible des objectifs précis et morcelle les tâches d'écriture. Il fait cela pour combler le manque d'autonomie des apprenants et pour réduire le temps de consultation individuelle (Landry, 2007 : 104-107).

Un autre geste professionnel identifié par Bucheton et Soulé (2009) est le *tissage*. Il réfère à l'activité que l'enseignant mène pour permettre à l'apprenant d'établir des liens entre, d'une part, des activités réalisées antérieurement ou d'autres référents liés à l'histoire de l'apprenant et, d'autre part, la tâche à réaliser. Le tissage prend souvent la forme d'actions de rappel sur les connaissances antérieures de l'apprenant, de comparaisons avec d'autres types de textes étudiés ou d'activités déjà effectuées. Les actions associées au tissage permettent de montrer à l'apprenant (...) *la pertinence de la situation et du savoir visé* (Bucheton et Soulé, 2009 : 32). Selon Landry (2017), les manifestations de tissage dans l'enseignement modulaire individualisé pour l'apprentissage de l'écriture sont peu nombreuses, voire quasi absentes, ce qui s'expliquerait par les limites du temps disponible. Enfin, *l'étayage* est vu par Bucheton et Soulé (2009) comme un organisateur central de l'agir enseignant. Il sert à désigner toutes les formes de soutien que l'enseignant *s'efforce d'apporter aux apprenants pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans* (p. 36). Ce geste professionnel est considéré plus significatif hiérarchiquement que les autres puisqu'il agit comme le grand organisateur de tous les autres gestes, servant en quelque sorte de structure à l'ensemble des gestes posés. L'étayage est composé d'une grande diversité d'actions et de microgestes. Dans le cadre de l'enseignement individualisé auprès des adultes, l'enseignant mobilise principalement les actions de correction, surtout des corrections de surface (Landry, 2017 : 113).

Dans une visée d'exploration, notre cadre de référence cherche aussi à identifier d'autres gestes d'enseignement et d'autres procédés ou modalités utilisés par l'enseignant pour aider l'apprentissage. Selon Ouellet et Boultif (2017) pour aider les apprenants adultes à développer leurs compétences en lecture et en écriture, les enseignants doivent leur offrir des outils et des activités appropriés et enseigner de manière explicite des stratégies variées afin qu'ils se les approprient.

Conclusion

Ce qui vient d'être exposé constitue le modèle utilisé dans la présente étude pour décrire conceptuellement la pratique d'enseignement auprès d'apprenants adultes effectuée au sein d'une infrastructure organisée avec la formule de l'enseignement

modulaire et individualisé. Développé pour analyser l'enseignement de la lecture et de l'écriture en français, auprès d'apprenants adultes, notons que ce modèle pourrait potentiellement permettre de décrire la pratique d'enseignement pour les autres disciplines. Compte tenu du caractère individualisé de l'intervention, nous savons que la relation enseignant-apprenant est centrale dans l'analyse, même s'il faut considérer que la classe est accessible à d'autres apprenants, chacun faisant des demandes d'aide à l'enseignant. L'intervention y est examinée sous l'angle de l'influence du contexte socioculturel, du contexte institutionnel et du contexte organisationnel au sein desquels interviennent des acteurs internes et externes ainsi que de l'arrière-plan de la pratique individuelle de l'enseignant. Le modèle conceptuel cherche aussi à examiner la manière d'enseigner à travers la notion de gestes professionnels.

ANNEXE III DIX PISTES DE SOLUTIONS À L'ATTENTION DES CEA, DES CSS ET DU MEQ

En complément à ce qui a été exposé dans la partie B du présent rapport, cette annexe présente 10 pistes de solution⁹ visant à améliorer l'enseignement de la lecture et de l'écriture à la formation générale des adultes et ses conditions d'exercice. La plupart d'entre elles interpellent les centres de services scolaire (CSS) et les directions de centres d'éducation des adultes (CEA). Parmi celles-ci, plusieurs (pistes no 1, 2, 3, 4, 5 et 10) demandent aussi un investissement du ministère de l'Éducation du Québec.

4. Assurer une meilleure appropriation des programmes d'études de la formation générale des adultes

Afin de permettre une appropriation suffisante des programmes d'études de français, langue d'enseignement, de la FGA et une bonne connaissance du matériel associé, les CSS et les CEA trouveraient un intérêt à prévoir une période de préparation suffisamment longue pour les enseignantes qui débutent un nouveau contrat. Une telle préparation est particulièrement requise pour les personnes n'ayant jamais pratiqué l'enseignement modulaire individualisé (EMI), pour celles à qui l'on a confié l'enseignement du français, langue d'enseignement, alors qu'elles n'ont pas une formation à l'enseignement liée à cette matière, ainsi qu'aux personnes qui n'ont pas encore été familiarisées avec les programmes de formation de base commune (FBC) et de formation de base diversifiée (FBD) récemment implantés. Une telle mesure serait grandement facilitée si les modalités d'attribution et d'affectation des contrats de travail étaient révisées.

⁹ Précisions que les quatre premières pistes présentées ci-après ont été abordées brièvement dans la partie B du rapport, nous en discutons ici plus amplement.

5. Améliorer l'accès à la formation continue et à des contenus pertinents à la pratique

Il apparaît absolument nécessaire d'augmenter l'accès à la formation continue du personnel enseignant et de prévoir des modalités favorisant une appropriation suffisante des nouveaux contenus qui y sont acquis. Les modifications récentes apportées à la Loi sur l'instruction publique en matière de formation continue (LIP, art. 22.01) qui entreront prochainement en vigueur pourraient influencer les mécanismes usuels de participation à la formation continue¹⁰.

À ce sujet, nous sommes d'avis qu'une part des contenus traités annuellement en formation continue devrait pouvoir être identifiée individuellement par chaque personne enseignante. Sachant que certaines personnes peuvent avoir de la difficulté à identifier, à formuler ou à prioriser leurs propres besoins de développement de compétences, il serait pertinent qu'elles puissent bénéficier d'un accompagnement pour ce faire, notamment par leurs conseillères pédagogiques. Il s'avère également pertinent que les besoins de formation soient discutés collectivement au sein des comités de perfectionnement paritaires, comme ceci est le cas actuellement. L'augmentation du financement consacré au perfectionnement est également requise pour répondre à l'ensemble des besoins de formation continue.

Par ailleurs, la formation continue aurait intérêt à porter sur certains contenus qui, actuellement, semblent peu ou aucunement abordés dans les formations organisées à l'interne. Il s'agit de la matière enseignée (le français), des principes de base de l'accompagnement individualisé et la pratique spécifique de l'enseignement modulaire individualisé (EMI), des programmes d'études de la FBC et la FBD ainsi que d'approches et modèles d'enseignement complémentaires issus de la recherche scientifique. Nous pensons, par

¹⁰ Cette nouvelle disposition, qui entrera en vigueur le 1^{er} juillet 2021, rend obligatoire la participation des enseignants à un minimum de 30 heures de formation continue sur une période de deux années pour développer leurs compétences professionnelles (art. 22.0.1 de la Loi sur l'instruction publique, en lien avec l'article 7 du projet de loi 40).

exemple, à l'enseignement explicite, à l'animation de groupe, à l'évaluation et à l'enseignement de la fluidité (Rasinski, 2010) ou à la compréhension de lecture (Pressley et Block, 2002). Des besoins de connaissance sur l'évaluation des apprentissages, telle que pratiquée dans le cadre de l'EMI, auraient aussi intérêt à être comblés compte tenu de son importance dans le parcours des apprenants. Ces contenus devraient être offerts plus régulièrement et abordés de manière plus approfondie dans les activités de formation organisées localement pour une meilleure appropriation. Le personnel enseignant devrait également être informé du nouveau référentiel de compétences (MEQ, 2020).

Au sujet des formats de formation continue, nous encourageons les CEA et les CSS à continuer de développer la formation continue du personnel enseignant en ayant recours à des approches collaboratives qui incitent à la co-construction des connaissances. Au cours de notre étude, il a été constaté que les enseignantes apprécient les échanges et le partage sur la pratique réalisée à partir de cas concrets liés à des situations vécues en classe. Les approches de recherche-action et d'analyse de pratiques menées avec des conseillères pédagogiques peuvent s'avérer fructueuses, surtout si elles permettent la verbalisation et l'expérimentation. De plus, la formation continue organisée, par regroupement d'enseignants de français issus de divers centres de services pourrait être favorisée : celle-ci permet la connaissance d'une diversité de modèles de pratique, comme l'a montré notre recherche. Puis, pour permettre aux organisations d'implanter des pratiques de formation continue porteuses, il y aurait lieu d'évaluer les possibilités de mettre en œuvre un calendrier d'activités dans chaque CEA (ou horaire) permettant un plus grand investissement collectif en formation continue. À titre d'exemple, les CEA d'un des CSS ayant participé à notre étude limitent leur offre de services d'enseignement aux apprenants sur une période de quatre jours et demi, ce qui permet au personnel scolaire de consacrer trois heures par semaine à des activités de formation continue et à d'autres activités collectives utiles à leur développement professionnel.

6. Encourager le recours au chevauchement de services et programmes

Des cas étudiés montrent que certains apprenants profiteraient beaucoup à développer leur compétence en lecture et en écriture à travers un parcours de formation intégrant le chevauchement de services¹¹. Concrètement, ceci signifie qu'un adulte peut suivre des cours de français faisant partie du programme de Formation de base commune (FBC), par exemple, tous les matins, tout en suivant des cours du programme d'insertion sociale (IS) et d'insertion socio professionnelle (ISP), les après-midis. Or, tous les CEA ne semblent pas recourir ou favoriser le chevauchement de services ; toutes les enseignantes ne sont pas non plus renseignées au sujet de son existence. Comme l'indiquent Bourdon et Bélisle (2005), Desmarais et Lamoureux (2012) et Mercier (2017), le chevauchement de services peut favoriser l'adéquation du parcours de formation d'un apprenant avec ses besoins particuliers. Nous incitons donc les CEA, dont les conditions le permettent, à développer une telle offre de programmes et services. Il s'agirait aussi d'en faire connaître l'existence au personnel enseignant qui pourra alors contribuer à identifier les apprenants les plus susceptibles d'en profiter.

4. Formaliser et bonifier les programmes d'études et les services aux apprenants adultes issus de l'immigration

La moitié des cas étudiés de notre étude concernait des situations d'enseignement visant des apprenants adultes dont la langue maternelle est autre que le français. Bien que notre étude n'ait pas porté sur des enjeux liés à l'enseignement pour ce public particulier, il semble qu'une révision de l'offre de programmes d'études et services permettrait de répondre plus adéquatement aux exigences liées aux situations langagières des adultes issus de l'immigration. Depuis quelques années, des initiatives locales ont été implantées pour aider les enseignantes à mieux répondre à ce public d'adultes très diversifié ; celles-ci semblent porter fruit. Il y aurait lieu d'examiner les

¹¹ Rappelons que le chevauchement ou la superposition de services permet à une même personne de s'inscrire dans deux services différents au cours d'une même période.

possibilités d'en élargir la portée ou, possiblement, de formaliser certains programmes et services leur étant spécialement destinés, tel que le programme *Français de transition* (Potvin et al. 2014) et d'en généraliser l'offre. À plus court terme, il s'agirait d'offrir à ces apprenants des modules de formation visant l'acquisition du métalangage¹² ainsi que les mots généraux utilisés à des fins scolaires, les mots propres à une discipline ainsi que les mots très spécialisés (Coelho, 2007). Dans un autre ordre d'idée, il pourrait être opportun d'examiner la pertinence de recourir à des médiateurs culturels pour aider ponctuellement les enseignantes à accompagner leurs apprenants et leurs proches. Le jumelage d'enseignantes de français langue première et d'enseignantes de langue seconde pourrait également être encouragé.

5. Offrir des séances collectives d'informations portant sur la matière enseignée pour les apprenants

Les deux CSS auxquels sont associées les enseignantes de notre étude offrent déjà des séances collectives d'information aux apprenants adultes lorsque ceux-ci débutent leur parcours à la FGA. Ces activités « d'entrée en formation » visent à transmettre des informations diverses sans traiter nécessairement de la matière enseignée : le français. Nous estimons que cette matière revêt un statut particulier dans le curriculum, ce qui justifierait qu'on y fasse une certaine place dans l'information transmise lors de l'activité d'entrée en formation. En quoi cette matière est-elle si importante ? D'abord, la maîtrise du français écrit est essentielle pour progresser dans les études à la FGA, car l'apprenant acquiert les savoirs visés d'abord et avant tout par la lecture et l'écriture : cahiers d'apprentissages, exercices, pré-tests et évaluations relèvent tous de l'écrit (Landry, 2017). Ensuite, dans la société québécoise, le français est officiellement la langue commune, la langue habituelle du travail, en plus d'être une langue dont l'État cherche à préserver la pérennité. Sans nier aucunement la contribution des autres langues au

¹² Le terme métalangage désigne généralement un répertoire de termes spécialisés pour parler du langage ou de la langue, par exemple « mot », « verbe », « adjectif », « phrase » (Reuter et al, 2013 : 123-128).

développement de la société, il s'agirait de souligner le rôle joué, à cet égard, par les institutions scolaires ainsi que par le personnel enseignant à qui il est demandé, parmi un ensemble de compétences professionnelles, *d'agir en tant que médiateur ou médiatrice d'éléments de culture* (MEQ, 2020). Alors, il nous semblerait pertinent que les CEA offrent, systématiquement, une séance d'information pour aider les apprenants à donner du sens à cette matière. On pourrait y traiter de l'importance du français écrit pour le développement personnel des apprenants et des bénéfices potentiels d'une bonne maîtrise de la compétence à lire et à écrire le français pour la vie adulte. Une telle séance, dont les contenus devraient être adaptés au niveau de maîtrise de la langue des apprenants, servirait aussi à sensibiliser ceux-ci aux exigences requises pour bien réussir les programmes de FBC et de FBD. Ce type d'activité pourrait également viser la collecte d'informations sur les préoccupations vécues par les apprenants à l'égard de leur rapport au savoir et de leur rapport à la diversité linguistique. Enfin, l'activité pourrait permettre des échanges entre l'enseignante et les apprenants à propos de leur façon de jouer leurs rôles respectifs en discutant ensemble de ce que signifie une appropriation réussie ou satisfaisante de la compétence à lire et à écrire.

6. Offrir des séances collectives d'informations destinées à la famille et à l'entourage des apprenants

Tout comme l'ont déjà indiqué d'autres recherches (Baril et Bourdon, 2014 ; Villemagne, 2014 ; Villemagne et al. 2016), notre étude constate que la famille et l'entourage de l'apprenant peuvent influencer son rapport au savoir et son projet de formation, situation qui se répercute sur le travail enseignant. Les CEA auraient intérêt à offrir des séances d'information collectives visant à présenter aux proches des apprenants, notamment aux proches des jeunes adultes et des adultes les plus vulnérables, la mission et les valeurs poursuivies par le CEA, les particularités de la FGA, la variété des services offerts, les exigences propres à la réalisation d'études à l'âge adulte, etc. Ces séances serviraient d'une part à encourager les proches à soutenir l'apprenant au cours de ses études et à leur proposer des moyens concrets pour y parvenir. Cette activité présenterait aussi l'avantage de soutenir le personnel enseignant qui,

parfois, semble porter seul, les effets d'une influence moins positive de la famille ou de l'entourage sur le parcours d'études des apprenants. Enfin, l'activité permettrait au personnel enseignant de mieux comprendre les enjeux individuels associés au contexte familial ou social de leurs apprenants.

7. Établir des balises institutionnelles pour la création d'un climat de classe plus propice à l'apprentissage individualisé

Certains cas étudiés révèlent les difficultés éprouvées par des enseignantes à instaurer un climat de classe propice à la concentration des apprenants. Nous savons qu'en enseignement modulaire individualisé (EMI), une bonne part de l'apprentissage se fait individuellement, à même la classe, et en présence d'autres apprenants. Dans un tel contexte, pour réaliser cet apprentissage l'attention et la concentration sont essentielles. Or, nos observations révèlent que l'utilisation du cellulaire en classe entraîne un manque d'attention chez nombre d'apprenants. Or, des enseignantes ne savent pas comment se positionner sur la question. D'autres peinent à faire respecter leur propre « règle » au sujet de l'interdiction de l'utilisation du cellulaire en classe. Nous sommes d'avis que des orientations institutionnelles précises à ce sujet pourraient être formulées afin que le personnel enseignant dispose de certaines balises à faire appliquer en classe.

8. Formaliser des ententes de services avec les bibliothèques municipales

Notre étude a montré des situations où des enseignantes ont établi des ententes avec la bibliothèque municipale pour favoriser l'utilisation des services de la bibliothèque durant les heures de classe ou sa fréquentation par les apprenants en dehors des cours. Il semble que de telles ententes résultent d'initiatives individuelles. La fréquentation des bibliothèques municipales pour les apprenants de la FGA présente divers enjeux, notamment logistiques, qui dépassent l'objet de cette étude et qui n'ont pu être examinés. Cependant, à notre connaissance, les services des bibliothèques municipales seraient actuellement sous-utilisés par le personnel enseignant des CEA. Des efforts pourraient être déployés par les CEA pour que ces établissements publics

collaborent davantage pour aider les adultes apprenants à développer leurs compétences à lire et à écrire, comme le suggèrent des travaux récents sur les environnements écrits (Bélisle, Roy et Mottais, 2019). Puisque les bibliothèques offrent une gamme d'activités diversifiées (cercle de lecture, animation, recherche de références, etc.) et disposent d'un personnel spécialisé et dédié à favoriser la lecture de la population, il y aurait un grand intérêt pour les CEA et les CSS à développer des ententes de partenariat avec ses organisations. L'encouragement et le soutien du ministère de l'Éducation favoriseraient un tel développement.

9. Encourager la collaboration entre pairs à l'interne

Pour contrer la tendance à l'isolement des enseignantes et les réticences à consulter leurs pairs lorsqu'elles rencontrent des difficultés à enseigner la lecture et l'écriture (peur du jugement d'autrui; méfiance), les directions de CEA pourraient davantage encourager une culture de la collaboration entre pairs auprès de son personnel et développer des mesures concrètes pour la soutenir. Des expériences de collaboration entre enseignants spécialisés dans une même matière ont été étudiées. Par exemple, l'étude de Granger et Moreau (2020) portant sur l'enseignement des compétences en littératie au secondaire souligne la pertinence de faire dialoguer les enseignantes et les conseillers pédagogiques autour d'un objet commun lors d'activités de planification de l'enseignement.

10. Offrir un aménagement des classes et un ameublement conformes aux caractéristiques de l'infrastructure andragogique

Les CEA devraient doter les classes d'un type d'ameublement adapté à l'approche d'enseignement individualisé laquelle exige l'adoption d'une posture physique particulière pour le personnel enseignant et leurs apprenants. Effectivement, tout au long d'un cours, la position du corps de l'enseignante est majoritairement assise, celle-ci étant installée à son bureau de consultation. L'enseignante répond individuellement à chaque apprenant ; chacun d'eux, à tour de rôle, s'assoie à ses côtés s'il y a suffisamment d'espace ou à une extrémité du bureau si l'espace est restreint. Les observations ont

permis de constater l'influence des caractéristiques du bureau sur la posture adoptée par l'apprenant lorsqu'il est assis à l'extrémité de celui-ci. Un bureau « classique » avec extrémité fermée empêche l'apprenant de placer les jambes sous celui-ci, l'obligeant alors à adopter une posture inconfortable en torsion. Une attention particulière devrait donc être portée sur le mobilier utilisé dans la classe. Par exemple, la table de consultation devrait être une table pour permettre à chaque personne de s'y installer confortablement (ex : jambes sous la table, aisance pour la rotation de la tête, etc.). De plus, comme certains apprenants sont droitiers et d'autres gauchers, la table de consultation de l'enseignante devrait offrir la possibilité à chaque apprenant de s'installer d'un côté ou de l'autre. Pour l'enseignante, une chaise pivotante serait profitable.

De plus, puisque l'enseignante enseigne à des apprenants de différents niveaux, elle a recours à une grande variété de cahiers d'apprentissages, de pré-test, livres de référence, etc. L'espace de consultation devrait prévoir une autre table, suffisamment grande, pour permettre à l'enseignante d'accéder facilement au matériel d'apprentissage. En outre, comme l'EMI pratiqué à la FGA permet l'entrée et la sortie d'apprenants tout le long de la durée d'un cours, ce qui suscite beaucoup d'allers et de venues pendant les consultations individuelles, le personnel enseignant devrait être informé au sujet de critères pour un aménagement adéquat de la classe. Par exemple, celui-ci devrait éviter d'installer sa table de consultation devant la porte d'entrée de la classe pour restreindre les dérangements liés à la circulation d'apprenants. Il devrait aussi le faire pour assurer une certaine confidentialité des échanges entre l'apprenant et son enseignante, etc.

ANNEXE IV DESCRIPTION DE LA DÉMARCHE DE RECHERCHE-ACTION

1. Orientations théoriques de la démarche méthodologique

Cette recherche-action s'est appuyée sur des principes de la recherche-collaborative en privilégiant un partenariat entre un milieu de la recherche et un milieu de pratique. Dans une triple perspective, elle cherchait l'amélioration de la pratique, l'émancipation des acteurs ainsi que le changement par le développement d'un savoir utile à la pratique (Morissette, 2013). Les participants sont ainsi invités à s'investir dans les buts partagés de connaître des situations d'enseignement de l'écriture et de la lecture, de les analyser et de les documenter, de chercher des solutions et des alternatives transposables dans leur milieu. Plus particulièrement, il s'agissait d'une démarche de pratique réflexive, basée sur le récit, lequel incite à la verbalisation, la prise de conscience et la délibération sur la pratique de l'enseignement (Desgagnés, 2013) du français écrit aux adultes. Ce type de démarche veut permettre également l'explicitation des façons de faire et l'identification des déterminants de l'activité de travail en s'inspirant notamment, dans l'élaboration des outils de collecte de données, de textes recensés et de travaux réalisés en ergonomie (St-Vincent et al., 2011; Ouellet 2013). En ergonomie, l'activité correspond à la manière dont la personne réalise son travail et comporte des dimensions physiques, mentales et sociales (St-Vincent et al. 2011). Dans son activité, la personne interprète à sa façon la tâche qui lui est demandée relativement aux opérations à réaliser, aux consignes et aux procédures à suivre, à la quantité et à la qualité de travail à respecter. Notre approche examinait l'activité de travail des enseignants en tenant compte d'éléments de leur contexte et de leurs caractéristiques. Elle cherchait les facteurs d'influence de l'activité de travail, ce qui comprend les règles de fonctionnement organisationnel et les conditions de réalisation du travail.

2. Recrutement des participantes

Après l'obtention de la certification éthique requise en milieu universitaire (UQAM) et dans le milieu scolaire (pour une CSS), la démarche de recherche a débuté avec le recrutement d'enseignants oeuvrant au sein deux centres de services scolaires (CSS) qui sont partenaires de la recherche : l'un d'eux couvre une partie du territoire situé

sur l'île de Montréal (CSS B) et l'autre sur un territoire situé au nord de Montréal (CSS A). Le recrutement a été effectué entre le 7 décembre 2017 et le 31 janvier 2018. L'équipe de recherche souhaitait constituer un groupe de discussion comprenant la participation de huit personnes enseignantes, issues à part égale entre les deux CSS (comprenant sept CEA), parmi lesquelles il y aurait des personnes enseignantes plus expérimentées (plus de 5 ans) et moins expérimentées (moins de 5 ans).

Les **critères de sélection** de participation étaient les suivants : a) être une personne enseignant en français langue d'enseignement ou en alphabétisation en FGA (en FBC ou en FBD) ; avoir au moins une année d'expérience à la FGA ; être à contrat, à temps partiel ou régulier ; avoir une bonne capacité à verbaliser son expérience ; s'engager à participer à la recherche sur une période de deux ans. Le **recrutement** a été réalisé à l'aide des modalités suivantes : a) envoi d'un message courriel à l'ensemble du personnel enseignant de la FGA des deux CSS; b) pose d'affiches sur les babillards situés dans la salle du personnel de chaque CEA; c) informations verbales transmises par les conseillères pédagogiques lors de rencontres tenues avec le personnel enseignant, spécialiste de français, langue d'enseignement. Durant cette période, deux relances ont été effectuées. Avant de finaliser le recrutement, la chercheuse principale a rencontré individuellement huit enseignantes intéressées (8) afin de préciser la nature de la recherche-action et ses exigences. Parmi les huit enseignantes rencontrées, l'une a décidé de ne pas participer compte tenu des exigences de la démarche ; une autre s'est désistée dès la première rencontre compte tenu de l'obtention d'un nouveau contrat. La rencontre visait aussi à collecter des données de base sur la situation professionnelle.

Le processus de recrutement a permis la participation de six enseignantes. Trois d'entre elles sont employées par le centre de services situé sur l'île de Montréal, chacune pratiquant dans un CEA différent. Les trois autres sont embauchées par l'autre centre de service scolaire : deux pratiquent dans un CEA et l'autre pour un centre de détention. Toutes ces participantes enseignent le français langue d'enseignement, deux d'entre elles enseignent également l'alphabétisation. Celles-ci ont signé un formulaire de consentement et de confidentialité. Le tableau 2 décrit

leurs caractéristiques sociodémographiques et professionnelles. Les prénoms indiqués sont fictifs pour préserver l’anonymat.

Tableau 2 : Profil des enseignantes participantes

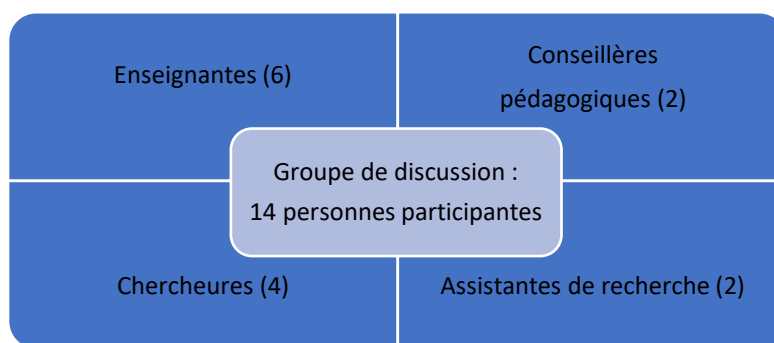
PRÉNOMS	AGE	CSS	SPÉCIALITÉ*	DIPLÔME 1ER CYCLE	DIPLÔME 2E CYCLE	EXPÉRIENCE EN FGA	EXPÉRIENCE EN FGJ
Ariane	36	CSS A	Français L1	Enseignement français L2	-	12 ans	-
Camille	36	CSS A	Français L1	Adaptation scolaire	-	3 ans	6 ans
Gisèle	56	CSS B	Français L1 et alpha	Musique Enseignement français L d’ensei.	-	6 ans	13 ans
Laila	49	CSS B	Français L1	Histoire FPT	-	10 ans	-
Nicole	50	CSS A	Français L1 Alphabétisa. IS et ISP	Adaptation scolaire	-	27 ans	-
Simone	64	CSS B	Français L1	Littérature	M.ed en enseignement	10 ans	-

Les données reflètent leur situation au cours de l’année 2018-2019.

*La spécialité, se réfère à discipline de spécialisation de l’enseignante, attribuée selon les règles et mécanismes de la convention collective. Soulignons qu’elle ne correspond pas nécessairement à la spécialisation acquise à l’université (diplôme).

Ces enseignantes ont participé à un groupe de discussion composé de 14 participantes¹³ au total. La figure 2 en montre¹³ la composition selon leurs fonctions professionnelles.

Figure 2 : Composition du groupe de discussion



Chacune des deux conseillères pédagogiques pratiquent dans l’un des deux centres de services participants : elles ont également participé à l’ensemble de la démarche.

¹³ Rappelons que nous utilisons le féminin pour désigner toutes les catégories de personnes participantes à la recherche considérant que 13 personnes sur 14 étaient du genre féminin.

Parmi les deux assistantes de recherche, l'une a participé au groupe de discussion dès le début du processus, l'autre s'est jointe au groupe au cours de la deuxième année. Quant aux chercheuses (4), elles ont été investies à toutes les étapes de la démarche.

11. 3. Démarche de la recherche-action et principales étapes de collecte et de production de données

Dans l'ensemble, la démarche de recherche-action s'est déroulée sur trois années. Au cours des deux premières années, il y a eu 13 rencontres de groupe d'une durée de 7 heures chacune, six rencontres individuelles ainsi que d'autres activités liées à la production de données. À la page suivante, le tableau 3 fait une synthèse des activités en distinguant celles réalisées en groupe de discussion (GD) et celles qui demandaient une contribution particulière des enseignantes (E), des conseillères pédagogiques (CP), des assistantes de recherche (AS) ou des chercheuses (ER).

Tableau 3 : Principales activités de collecte et de production de données

Année 1	Activités réalisées 2 mars 2018 au 18 mai 2019	Par qui ?				
		GD	E	CP	A	C
	Rencontre no 1 : Faire connaissance et s'approprier les objectifs	R				
	Rencontre 2 : Formation sur la démarche et appropriation des outils	R				
	Captation vidéo des séquences d'enseignement en CEA		R		R	R
	Préparation individuelle du récit de pratique		R			
	Rencontres 3 à 6: Production de six récits (narration verbale) et échanges en groupe	R	R	R	R	R
	Rencontre 6 : bilan de l'année	R				
	Collecte de données sur les éléments contextuels dans les deux CSS et les CEA			R	R	
	Rencontres individuelles (6) pour validation de la production d'un récit écrit par chaque enseignante		R		R	
Année 2	12 octobre 2018 au 12 avril 2019					
	Rencontre 7 : Formation sur le cadre de référence analytique et procédure d'analyse	R				
	Rencontres 8 à 13 : Analyse de chaque situation d'enseignement	R				
	Rédaction individuelle d'un mémo-synthèse sur les apprentissages réalisés	R	R	R	R	R
Année 3	Juin 2019 à mars 2021					
	Collecte de données complémentaires et début de rédaction de la monographie			R	R	R
	Formulation d'avis sur points spécifiques et analyse			R	R	R

3.1 Année 1 du projet : mise en place de la collaboration, formation et choix du corpus

3.1.1 Phase de préparation à la narration et de captation de séquences d'enseignement

Au cours de la première année, une première rencontre s'est tenue avec l'ensemble du groupe de discussion en vue de permettre l'expression des besoins, de dégager quelques caractéristiques des milieux éducatifs au sein desquels pratiquent les enseignantes et de saisir les conditions de la pratique (ex : ressources, dispositifs, portrait des adultes visés, etc.). Puis, il a été question des difficultés ou des succès rencontrés dans l'enseignement de l'écriture et de la lecture en français, langue

d'enseignement et en alphabétisation, par le personnel enseignant. La discussion a porté aussi sur le type de situations d'enseignement à retenir pour la présente étude et des critères pour les sélectionner. À l'issue de cette rencontre, le groupe a validé l'intérêt à travailler sur des difficultés d'enseignement.

La deuxième rencontre a servi à former le groupe à l'approche narrative, à la pratique du récit et à l'outil utilisé. De plus, chacune des six enseignantes a déterminé une situation d'enseignement de lecture/écriture déjà vécue et considérée comme étant difficile. Celle-ci devait faire l'objet d'analyse et l'objet de formulation de suggestions d'amélioration par le groupe. Les situations choisies devaient répondre aux critères suivants : 1) être typique de sa pratique et considérée comme une situation significative ; 2) être suffisamment circonscrite pour offrir un bon potentiel pour la délibération. Au terme de cette rencontre, les situations indiquées au tableau 4 ont été choisies.

Tableau 4 : Identification des six situations d'enseignement de lecture ou d'écriture difficiles

Enseignante	Situations d'enseignement de lecture ou d'écriture difficiles
Ariane	<i>Difficulté à enseigner aux élèves comment identifier les mots clefs d'un texte x qui leur permettront de faire l'appréciation du texte, sans le faire à leur place.</i>
Camille	<i>Difficulté à enseigner les situations d'écriture aux élèves qui se servent des logiciels « Synthèse vocale » et « Antidote ».</i>
Gisèle	<i>Difficulté à enseigner aux élèves allophones les stratégies de lecture nécessaires à la compréhension d'un texte</i>
Laila	<i>Difficulté à amener l'élève à devenir autonome dans l'utilisation des stratégies de lecture et des outils de référence.</i>
Nicole	<i>Difficulté à aider les élèves à planifier, à organiser et à faire émerger les idées dans le but de produire un texte écrit.</i>
Simone	<i>Difficulté à enseigner aux adultes comment répondre aux questions à développement en tenant compte des quatre dimensions de la lecture (compréhension, interprétation, réaction et jugement critique)</i>

Avant que se réalise chacune des rencontres d'analyse, les chercheuses et les assistantes de recherche ont effectué la captation vidéo de cinq situations d'enseignement en classe (avril 2018). Pour chaque situation filmée, les apprenants adultes présents en classe ont signé un formulaire de consentement. La séquence retenue pour les fins d'analyse a été choisie par chacune des cinq enseignantes. Il était demandé à chacune de choisir celle qui se rapprochait le plus de la difficulté d'enseignement énoncée. La durée des séquences choisies pour l'analyse variait de 9 minutes à 21 minutes. La séquence retenue avait comme fonction d'illustrer les

propos du récit et, surtout, de fournir des données pour approfondir l'analyse de certaines dimensions du cadre: la classe, l'intervention de l'enseignante et la relation enseignante-apprenant. Pour l'une des enseignantes, celle qui pratique en milieu carcéral, il n'y a pas eu de captation vidéo d'une séquence d'enseignement compte tenu de l'interdiction de filmer. En ce qui la concerne, il y a eu une période d'observation en classe (janvier 2019), réalisée par trois chercheuses et une assistante. L'observation a duré 45 minutes, en respectant des directions de l'institution carcérale et après avoir obtenu le consentement des apprenants présents en classe.

3.1.2 Phase de production des récits de pratique

C'est au cours des rencontres du groupe de discussion 3 à 6 (voir tableau 2) que la production des récits a été réalisée. Pendant ces rencontres, chaque enseignante a fait le récit, une première fois, sous forme verbale, de sa situation d'enseignement difficile. Ceci se faisait « devant » le groupe de discussion et durait environ deux heures. À l'aide du guide, il s'agissait de décrire verbalement aux membres du groupe, le plus précisément possible, la situation d'enseignement singulière qu'elle avait choisie et son contexte. Chaque récit traitait de ses gestes professionnels, de son utilisation du matériel et des outils pédagogiques, du profil de ses apprenants sur les plans académique, social, démographique, professionnel, de la nature de ses interactions avec eux, etc. Bien qu'il eût été demandé à chacune de se faire son récit à l'aide du guide, la description de sa situation était effectuée naturellement, avec l'utilisation de ses propres mots, mais aussi de manière systématique et minutieuse en se référant aux éléments du guide. L'exercice avait une visée descriptive – décrire l'acte d'enseigner et son contexte – mais il visait aussi la réflexion sur son action grâce à une mise à distance suscitée par les commentaires, les questions et les observations des membres du groupe de discussion.

Lors de chacune de ces rencontres, il a été demandé aux membres du groupe de chercher à comprendre ce qui était décrit par l'enseignante, de l'aider à clarifier sa pensée, à donner plus de détails, etc. À cette étape-ci, il ne fallait pas poser de jugement ou de commenter. Toutes les rencontres collectives ont été animées par la chercheuse principale : elles ont été enregistrées et intégralement retranscrites par

des auxiliaires de recherche. À la fin de l'année 1, une assistante de recherche a procédé à la mise en forme du récit verbale pour en faire un récit écrit. En rencontre individuelle, chaque récit écrit a été validé par l'enseignante. L'annexe V indique le traitement effectué sur les récits.

En résumé, au terme de l'année 1, le groupe disposait d'un corpus de données composé d'une matrice d'informations factuelles portant sur les CEA et les CSS, de cinq séquences d'enseignement filmées et de sept situations d'enseignement qui ont été synthétisées en sept récits écrits.

3.2 Année 2 du projet : Analyse des situations d'enseignement et identification des points positifs et des suggestions d'amélioration

Au cours de l'année 2, une première rencontre (no 7) a servi à informer le groupe sur le contenu du cadre de référence conceptuel, sur son utilisation ainsi que sur le procédé d'analyse. Au cours des autres rencontres, de la huitième à la treizième (voir tableau 2), le groupe de discussion s'est employé à lire individuellement le récit écrit de chaque enseignante, à en écouter la lecture en groupe par la suite, et à faire clarifier certains aspects, encore une fois, de la situation décrite par la personne concernée. L'exercice a été complété par le visionnement de la séquence vidéo et, ensuite, par des questionnements et des échanges sur la situation d'enseignement considérée difficile. Puis, chaque membre du groupe était invité à formuler des suggestions d'amélioration sur chaque situation d'enseignement difficile tout en soulignant aussi des aspects positifs concernant cette situation. Par son animation, la chercheure principale veillait à ce que l'enseignante concernée et les autres membres du groupe se concentrent sur l'analyse de la situation d'enseignement. Il s'agissait aussi d'assurer des échanges constructifs et respectueux. L'analyse de chaque situation d'enseignement durait environ six heures. La lecture du récit et les discussions de groupe ont été transcrites intégralement par les assistantes. Le tableau 5 qui suit décrit la manière typique de procéder.

Tableau 5 : Scénario type d'une séance d'analyse d'une situation d'enseignement difficile

- Chaque membre du GD arrive à la rencontre bien préparé : chacune a déjà lu le récit écrit et a préparé des suggestions (provisoires) pour améliorer la situation d'enseignement.
- L'enseignante lit son récit (écrit), à voix haute, sans interruption : les membres écoutent.
- Les membres du groupe questionnent l'enseignante pour s'assurer d'une bonne compréhension des divers aspects pour la faire préciser.
- L'enseignante apporte des précisions sur les faits et leur contexte.
- Le groupe visionne la séquence d'enseignement.
- Les membres du groupe questionnent au sujet de ce qu'elles ont vu.
- Chaque membre formule, à voix haute, deux commentaires au sujet d'un aspect positif de la pratique d'enseignement, et deux suggestions pour améliorer la pratique ou son contexte, en identifiant, si possible, la dimension analytique associée comme indiqué dans le cadre de référence.
- À plusieurs moments, l'enseignante concernée est invitée à exprimer ce qu'elle ressent au sujet de l'exercice réalisé et ce qu'elle en retient. Elle indique si elle juge les suggestions réalistes pertinentes ou applicables à son contexte.
- Pendant ce temps, une conseillère pédagogique indique au tableau l'ensemble de points positifs et suggestions pour permettre à tous de visualiser tandis qu'une assistante de recherche prend des notes à remettre à l'enseignante à la fin de la rencontre.
- À la fin de la rencontre, chaque personne indique ce qu'elle a appris en cours d'exercice.
- La personne responsable de l'animation fait une synthèse en associant les thèmes traités, les points positifs et les suggestions en les reliant aux dimensions du cadre d'analyse. Elle souligne les dimensions du cadre les moins présentes dans le récit.

Durant ces séances, le groupe n'effectuait pas d'analyse comparative systématique de chacune des situations, comme il avait pensé pouvoir le faire dans le projet initial. Ceci s'est avéré impossible principalement à cause des limites de disponibilité des enseignantes. De plus, contrairement à ce qui avait été planifié dans le projet initial de recherche, l'animation de groupe n'a pas été orientée de manière à faire des distinctions particulières entre catégories d'enseignantes pour la formulation des

suggestions d'amélioration, en faisant appel, par exemple, aux enseignantes les plus expérimentées pour approfondir certains aspects.

Au terme de ces séances, le corpus de données était assez imposant et il a permis un traitement analytique qui a été effectué par l'équipe de recherche. Il est décrit à l'annexe V. Soulignons qu'il y a eu, tout le long des deux années, une assiduité importante de l'ensemble des membres du groupe aux rencontres. Effectivement, sur 13 rencontres, on note une seule absence d'une enseignante, une absence d'une conseillère pédagogique, et trois de la part des chercheuses et assistantes. L'année 2 s'est terminée avec un bilan de l'ensemble de la démarche et la formulation de proposition des enseignantes pour la préparation d'un outil pédagogique à produire en format de monographie.

3.3 Année 3 du projet : Collecte de données documentaires complémentaires, analyse et rédaction

Comme cette recherche-action visait à permettre l'appropriation et la mobilisation des savoirs en contexte d'enseignement de l'écriture et de la lecture par l'ensemble de la communauté d'enseignantes de français ou d'alphabétisation du secteur de la FGA, et les futures enseignantes tout particulièrement, une part des activités de l'année 3 a été consacrée à la recherche de données documentaires complémentaires pour l'élaboration d'un guide pédagogique en format de monographie. Dans cette phase, ce sont les conseillères pédagogiques, les chercheuses et une assistante de recherche qui ont été actives. Durant cette année, les chercheuses ont complété la collecte de données théoriques et ont commencé à rédiger les résultats de recherche.

ANNEXE V TRAITEMENT ANALYTIQUE DES DONNÉES

1. Repères analytiques et cadre de référence opérationnel

Les objectifs de l'étude, le cadre de référence conceptuel et les principes sous-jacents à la démarche de recherche-action ont guidé l'analyse des données. Les données ont été analysées plus concrètement à l'aide d'un cadre opérationnel comprenant les dix dimensions du cadre de référence conceptuel (annexe II). Ce « cadre ouvert » permet la saisie d'autres dimensions qui n'auraient pas été prévues au préalable. Ces dimensions se déclinent comme ce qui est indiqué ci-après. Mais, avant d'aller plus loin, précisons qu'une première analyse, plus sommaire, a été effectuée en groupe de discussion lors de l'examen des récits de pratique et du visionnement des extraits vidéo liés aux situations d'enseignement. Cette analyse visait surtout à l'examen des difficultés d'enseignement et à identifier des pistes d'amélioration. L'analyse approfondie réalisée par les chercheuses et ses procédures sont présentées ci-après.

Tableau 5 : Cadre d'analyse opérationnel en dix dimensions

Dimension 1 :	Apprenant.e et autres apprenant.e.s
Dimension 2 :	Enseignant.e : l'arrière-plan de sa pratique et son intervention : posture et gestes d'enseignement
Dimension 3 :	Savoir visé : tâche demandée et situation d'écriture à améliorer
Dimension 4 :	Relation apprenant.e et enseignant.e.
Dimension 5 :	Conditions d'enseignement : classe selon infrastructure andragogique
Dimension 6 :	Approche d'enseignement
Dimension 7 :	Conditions organisationnelles : ressources et contraintes associées aux acteurs d'influence et à d'autres facteurs humains, matériels et temporels
Dimension 8	Conditions externes : ressources et contraintes du milieu institutionnel et autres acteurs externes
Dimension 9	Conditions socio-culturelles
Dimension 10	Autres repères

Pour chacune des dimensions, nous avons prévu plusieurs sous-dimensions associées servant à repérer des indices opérationnels pour guider l'analyse. Pour donner une idée du mode d'utilisation que nous en avons fait, nous pouvons préciser, par exemple, que nous avons examiné les caractéristiques de l'apprenant (dimension 1), notamment, en nous intéressant à ce qui est dit à son sujet dans le récit écrit, et à ce que nous avons observé sur l'extrait vidéo. De même, à propos de l'enseignante (dimension 2), l'analyse a consisté à examiner, ce qui se rapport à l'arrière-plan de sa pratique (formation initiale, expérience professionnelle, conception de l'enseignement), les gestes posés pour enseigner, le matériel pédagogique utilisé, etc.

2. Analyse des données

L'analyse approfondie des données a été effectuée par l'équipe de recherche en deux principales phases : une analyse cas par cas (ou analyse verticale) et une analyse comparative. Avant d'exposer nos procédés, rappelons nos sources de données et leur traitement spécifique.

- **Six récits de pratique.** Comme déjà indiqué à l'annexe IV, un premier récit oral, qui a été produit à l'aide des questions venant du groupe de discussion, a été retranscrit intégralement. Ce texte qui comptait plus de 50 pages a été ensuite réduit en récit. Le récit écrit a fait l'objet d'un élagage des redondances, l'élimination ou l'intégration de réponses aux commentaires ou aux questions de membres du groupe qui ont aidé la structuration du récit. Effectuée par une assistante de recherche, et validé par la chercheuse principale, ce traitement cherchait à donner une forme narrative et continue au récit. Grâce à ce traitement, le récit avait alors une longueur d'environ 10 pages. Celui-ci a été validé ensuite par chaque enseignante qui pouvait l'ajuster, le corriger ou le réviser.

- **Cinq séquences d'enseignement en classe filmée et une séance observée**
Rappelons que des séquences d'enseignement ont fait l'objet d'enregistrement vidéo en classe. La séquence retenue pour l'analyse avait comme fonction d'illustrer les propos du récit et, surtout, de fournir des données suffisantes pour approfondir l'analyse de trois dimensions particulières: la classe et les conditions

d'enseignement (dimension 5), l'intervention de l'enseignante (dimensions 6) et la relation enseignante-apprenant (dimension 4). Pour l'une des enseignantes, celle qui pratique en milieu carcéral, il n'y a pas eu de captation vidéo d'une séquence d'enseignement compte tenu de l'interdiction de filmer. Chaque séquence a été visionnée et analysée à trois reprises par les chercheuses. La séquence observée a été l'objet de prise de notes et a été analysée.

- **Des suggestions d'amélioration** sur chaque situation d'enseignement difficile racontée **et des aspects positifs** concernant la pratique. Ces données ont été formulées par chacune des membres du groupe de discussion et retranscrites intégralement. Elles ont ensuite été l'objet d'une condensation, ce qui consiste à réduire les propos des participantes en quelques phrases et à les classer dans un répertoire en identifiant, pour chaque suggestion et chaque aspect positif, l'auteur, son statut professionnel, les dimensions analytiques associées et les commentaires et réactions du reste du groupe. Le nombre imposant des données¹⁴ a exigé une sélection effectuée selon les critères suivants: 1) les suggestions se rapportent directement à la situation difficile décrite ou ce que Demazière et Dubar (1997) nomme « l'intrigue » principale du récit, sorte de message principal que la personne souhaite livrer aux personnes qui l'écoutent, 2) les suggestions sont plus documentées, développées ou appuyées, 3) elles ont retenu l'attention de l'enseignante ou du groupe afin d'en approfondir la compréhension ou en examiner la faisabilité 4) les suggestions sont formulées à l'attention des CEA, des CSS, des universités. Ces dernières ont été systématiquement retenues considérant les objectifs de l'étude et la nature de la recherche (recherche collaborative CEA-Université). Les suggestions et points positifs retenus ont permis de raffiner ou de nuancer l'analyse cas par cas.
- **Des données factuelles** sur chacun des centres d'éducation des adultes et des deux centres de services participants. Les données collectées portaient sur le nombre d'élèves, les services offerts, le nombre d'enseignants, les catégories de personnel professionnel, etc. Ces données visaient à décrire des éléments associés

¹⁴ Par exemples, pour la situation d'enseignement de Gisèle, 33 suggestions d'amélioration ont été formulées. Pour Camille, il y en a eu 24.

à deux dimensions : le contexte organisationnel au sein duquel pratique chaque enseignante (dimension 7) et l'enseignante (dimension 2), en particulier les aspects de l'arrière-plan de sa pratique.

2.1 Analyse verticale – cas par cas

Dans cette étude, chaque situation d'enseignement difficile est considérée comme un cas (Hamel, 2000). La procédure utilisée pour l'analyse de chaque cas était la suivante. Chaque récit écrit (validé par l'enseignante) a été codé par une assistante de recherche à l'aide du logiciel N'vivo avec les repères du cadre de référence opérationnel, c'est-à-dire les 10 dimensions. Ainsi, à chaque segment du récit, le titre de la rubrique et des éléments de repérage ont été attribués (ex : Savoir visé ; tâche demandée). Le codage a été vérifié et ajusté par la chercheuse principale. À cette étape, le récit de pratique s'est retrouvé déconstruit, au sens où il ne respectait plus la trame narrative celui-ci ayant été plutôt restructuré par une identification d'éléments associés aux dix dimensions du cadre de référence. Cette analyse a consisté à examiner chaque phrase ou chaque segment de phrase du récit en l'associant aux repères de chaque dimension du cadre. Compte tenu des objectifs de la recherche, une attention particulière a été portée à l'identification des gestes des enseignantes (dimension 2), pour lesquels les verbes d'action utilisés dans les récits ont été vérifiés, tels que *j'explique*, *je choisis*, *je corrige*, etc. Une telle attention a aussi été portée pour identifier la posture et les conceptions de l'enseignement, pour lesquels des termes comme « je pense », je « crois » ont été vérifiés.

Ensuite, nous y avons incorporé les données issues de la séquence d'enseignement vidéo pour enrichir l'analyse de trois dimensions : l'intervention de l'enseignante (dimension 2), les conditions d'enseignement dans une classe avec une infrastructure andragogique (dimension 5) et la relation élève-enseignante (dimension 4). Nous avons aussi intégré quelques données portant sur le contexte de travail (dimension 7) fournies par les centres de service scolaires. Précisons que pour certaines situations étudiées, il y avait une correspondance étroite entre la difficulté d'enseignement ciblée tandis que pour d'autres, il y avait un écart entre la difficulté énoncée au départ, la situation décrite et la séquence filmée en classe.

Au terme de cette analyse, pour chaque cas, un résumé analytique a été rédigé pour dégager les aspects saillants de la pratique d'enseignement selon les 10 dimensions analytiques. Cette analyse a été effectuée par la chercheuse principale et validée, ensuite, par les co-chercheurs. Ensuite, des données relatives aux aspects positifs de la pratique enseignante et aux suggestions d'enseignement ont été incorporées au résumé analytique. Ce texte analytique se présentait sous un format d'une dizaine de pages. Notons que, dans cette synthèse, les chercheuses sont les narratrices de ce qu'elles ont entendu, vu et interprété.

Pour répondre encore plus synthétiquement aux questions de recherche, nous avons résumé en deux pages les éléments les plus singuliers de chaque situation en identifiant une posture d'enseignement typique pouvant être associé à chaque cas. La description se fait ici avec quelques courts énoncés ou quelques phrases en tenant compte des dix dimensions. L'annexe VI présente le résumé synthétique des six cas et leur association à des postures. Cette façon de réduire les données à ce qui est le plus significatif dans chaque cas étudié vise à assurer le passage d'une posture restitutive à une posture analytique (Demazière et Dubar, 1997 ; Desgagné, 2005). Pour cela, nous avons questionné le résumé analytique de la façon suivante : qu'est-ce qui oriente l'enseignante pour aider son apprenant à développer sa situation de lecture/écriture ? Sur quoi s'appuie-t-elle principalement pour pratiquer ? Qu'a-t-elle fait – ou pas fait – pour affronter sa difficulté ? Que disent ses réactions face aux suggestions qui lui sont faites par les membres du groupe de discussion ? Concrètement, on « met à plat » chaque élément du cadre de référence décrit dans la synthèse analytique et ce, en sélectionnant ce qui paraît le plus structurant et le plus significatif pour la pratique telle qu'elle a été décrite et observée et commentée par le groupe et ensuite, analysée par les chercheuses. Après l'identification d'une première posture, un autre résumé synthétique est réalisé avec le deuxième cas et le troisième cas, ce qui permet de commencer la comparaison des cas. Notre procédé s'apparente à ce que Demazière et Dubar nomme la « méthode des tas » (1997).

2.2 Analyse comparative : comparaison des cas et interprétation

La comparaison consiste à examiner les différences et les ressemblances entre chaque cas en vérifiant, pour chacun, toutes les dimensions décrites dans la synthèse de deux pages. Un peu à la manière effectuée dans d'autres travaux, tel que celui de Audet (2018), nous avons ainsi vérifié, par comparaison de chacune des dimensions identifiées pour chaque cas, les aspects de la pratique qui se rapprochent et ceux qui les distinguent. Cherchant à situer à la fois les conditions organisationnelles, institutionnelles et socio-culturelles (dimensions 7, 8 et 9), les conditions propres à la classe (dimension 5), les caractéristiques propres à l'enseignante et à son intervention dans un agir (dimension 2) ainsi que celles de l'apprenant (dimension 1) et de la relation dyadique (dimension 4) en plus de l'arrière-plan de la pratique (associée à la dimension 1).

Nous cherchions à dégager, au sein des six cas étudiés, des figures particulières d'enseignement de la lecture et de l'écriture à la formation générale des adultes parmi les six cas étudiés. Ces figures voulaient dégager des exemples de « posture professionnelle » (Jorro, 2020; Lameul, 2008). Cela se fait en identifiant d'abord le cas le plus marginal de l'ensemble des autres cas, en dégageant ses éléments les plus caractéristiques et en vérifiant ses rapports aux dimensions analytiques. Nous avons déterminé qu'il s'agissait de celui d'Ariane. Puis, nous avons ensuite cherché à identifier le cas qui était son opposé le plus radical. C'était celui de Nicole, enseignante qui, notamment, maîtrise ses interactions en classe et qui accompagne ses apprenants en s'intéressant à leur avenir. Nous avons ensuite poursuivi l'examen des aspects de chaque cas. C'est ainsi que nous avons repéré trois postures, ce qui permettait d'identifier et de distinguer des notions ou concepts pouvant décrire la pratique enseignante à la FGA dans les cas étudiés. Notre but consistait donc à préciser des repères déjà discutés dans des écrits théoriques, de les enrichir ou encore d'en identifier de nouveaux.

ANNEXE VI
DESCRIPTION SYNTHÉTIQUE DES SIX
SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT ÉTUDIÉES

Dans les pages suivantes, nous présentons, sous forme de tableaux, une description synthétique des six situations d'enseignement étudiées telles qu'elles ont été analysées. Nous exposons tout d'abord les deux cas que nous avons associés à une posture d'accompagnement. Elles correspondent aux situations de Nicole et de Simone. Ensuite, suivent les trois cas qui se rapportent à la posture de contrôle. Il s'agit des situations identifiées pour Gisèle, Laila et Camille. La dernière posture présentée, celle du laisser-faire, concerne la situation d'Ariane.

Enseignante Nicole : une posture d'accompagnement

Dimensions qui structurent sa posture d'enseignement

Dimensions analytiques	Éléments constatés
<p>D1 Apprenant et autres apprenants : demandes de formation et parcours</p>	<p>L'enseignante ne parle d'aucun apprenant en particulier dans son récit¹⁵. Ses apprenants sont principalement présentés à partir de leur rapport au savoir, de l'expérience vécue dans leur parcours de vie, de leur motivation en lien avec les perspectives du futur, en plus de leurs traits psychologiques et médicaux déficitaires.</p>
<p>D2 Enseignante : intervention et arrière-plan de la pratique</p>	<p>En arrière-plan de la pratique, l'enseignante a une longue expérience à la FGA avec des détenus (27 années). Elle a une formation en adaptation scolaire. Elle révèle la conception qu'elle a de son rôle. Elle a une longue expérience d'enseignement en milieu carcéral. L'arrière-plan oriente les gestes de la pratique et il sert d'appui pour identifier les difficultés rencontrées.</p> <p>L'intervention est caractérisée par la centralité des gestes d'étayage pour aider à la compréhension du savoir visé et par plusieurs gestes de pilotage lesquels font écho à un souci de différenciation pédagogique et une aptitude à individualiser l'offre de ressources (matériel) aux apprenants. Des gestes de tissage singularisent aussi son intervention : ceux-ci sont perceptibles, car elle réfère à l'expérience personnelle des apprenants ; d'autres visent à permettre aux apprenants de faire des liens entre le savoir et leurs activités passées. Des gestes d'atmosphère révèlent une approche humaniste où sentiments et affectivité ont leur place.</p> <p>L'enseignante a recours à du matériel et des outils très variés : dictionnaire, grammaire, cahiers d'apprentissage, matériel audio, etc.</p> <p>L'évaluation des apprentissages (examen) n'est pas le repère dominant qui sert pour à l'intervention enseignante : elle n'est aucunement mentionnée.</p>
<p>D3 Savoir visé : tâche demandée et situation d'écriture à améliorer</p>	<p>Le savoir visé consiste à maîtriser la rédaction d'une production écrite. Pour cela, il est demandé aux apprenants de réaliser des champs lexicaux pour faire émerger des idées et, ensuite, organiser les idées pour structurer un texte (introduction, développement, conclusion).</p>

¹⁵ C'est volontairement qu'elle ne le fait pas, ceci pour respecter la confidentialité et l'anonymat ainsi que pour des questions de sécurité personnelle.

Dimensions analytiques	Éléments constatés
	<i>Faire émerger les idées et les organiser</i> est la difficulté d'enseignement discutée dans le récit et l'activité observée en classe.
D4 Relation apprenant - enseignant	L'enseignante cherche à personnaliser la relation avec chacun de ses apprenants en prenant soin, à chaque jour, de s'intéresser individuellement à leur état. L'attitude générale est celle du non-jugement, de l'empathie et du respect (vouvoiement). La relation apprenant-enseignante se veut respectueuse : chacun se comporte en conformité à son rôle.
D5 Conditions d'enseignement : classe andragogique	La classe est très petite compte tenu du nombre d'apprenants présents. Le lieu est sécurisé (vitré, présence d'autres personnes à l'extérieur, etc.). Des éléments décoratifs veulent agrémentés le climat. L'instauration d'un climat de la classe incite au calme, à la concentration et à la collaboration entre apprenants : il permet aux apprenants de se centrer sur le savoir visé.
D6 Approche d'enseignement	L' hybridation d'approches est employée : enseignement individualisé et animation de groupe (avec interactions).
D7 Conditions organisationnelles et acteurs	L' organisation du travail est particulière : l'enseignante est embauchée par un CSS, mais elle travaille dans un centre de détention (CD) qui a ses propres règles et un fonctionnement particulier. L'organisation du travail (CSS) dispose d'une expertise basée sur une longue expérience en formation auprès des détenus. L'enseignante est soutenue par le CSS (conseiller pédago). L'enseignante a recours à diverses ressources professionnelles mises à sa disposition par l'organisation (CSS et CD) pour aider les apprenants à préparer leur cheminement futur et à les soutenir dans leurs difficultés personnelles présentes. L'aide-enseignant (qui est une personne détenue plus scolarisée que ses pairs) est un collaborateur apprécié. D'autres acteurs du CD aident : le conseiller en formation qui offre un service d'accompagnement des détenus en milieu scolaire, les agents de programmes, les agents de libération conditionnelle et les personnes qui assurent la protection personnelle de l'enseignante.
D8 Conditions externes et acteurs	L'enseignante utilise les services de la bibliothèque municipale , les centres et les sites de documentation spécialisés des réseaux de la FGA et de l'EA.
D9 Conditions socioculturelles	Le manque de « culture » est mentionné comme une caractéristique des apprenants : ceci n'aide pas à développer le savoir visé.
D10 Autres	--

Enseignante Simone, une posture d'accompagnement

Dimensions qui structurent sa posture d'enseignement

Dimensions analytiques	Éléments constatés
<p>D1 Apprenant et autres apprenants : demandes de formation et parcours</p>	<p>Les apprenants de la classe sont présentés en soulignant les possibilités offertes pour leur parcours académique futur (cursus) et en exprimant une empathie vis-à-vis de leurs difficultés à réaliser les nouveaux programmes d'études.</p> <p>Ce qui est présenté au sujet de l'apprenante, observée en enseignement individualisé, concerne le fait que la langue française n'est pas sa langue maternelle. Ses difficultés sont en lien avec la tâche demandée, difficultés qui seraient, en partie liées, à des différences culturelles, selon l'enseignante. Rien d'autres n'est mentionné au sujet de la situation académique de l'apprenante, ni de sa situation personnelle passée ou présente.</p>
<p>D2 Enseignante : intervention et arrière-plan de la pratique</p>	<p>En arrière-plan de sa pratique, l'enseignante a 10 années d'expérience à la FGA; l'enseignement est une deuxième carrière. Elle détient un baccalauréat en littérature et une maîtrise enseignement. Malgré son expérience à la formation générale des adultes, l'enseignante a une connaissance limitée des nouveaux programmes de la FBD. Compte tenu de la date d'embauche, elle a manqué de temps, pour en faire une appropriation individuelle avant de les aborder en classe.</p> <p>L'intervention est dominée par des gestes d'étayage dont plusieurs sont mobilisés pour combler les lacunes du cahier d'apprentissage. L'étayage est souvent imprécis, sans développement, sans appui sur un vocabulaire juste. Des gestes de pilotage sont aussi présents. Essentiellement centrés sur le savoir : le pilotage sert, par moment, à inciter l'apprenante à s'autonomiser dans la direction qu'elle veut donner à l'exécution de la tâche à réaliser. Les gestes d'étayage ne sont pas unidirectionnels, ni très contrôlés : ils invitent à l'interaction.</p> <p>L'intervention enseignante est influencée par une critique du vocabulaire employé dans les cahiers d'apprentissages, en particulier le recours au métalangage. Elle remarque que le vocabulaire employé dans ce matériel est peu accessible à ses apprenants compte tenu de leurs niveaux. L'insatisfaction à l'égard du matériel incite l'enseignante à rechercher d'autres outils offerts par des ressources externes (réseaux FGA et EA).</p>

Dimensions analytiques	Éléments constatés
<p>D3 Savoir visé : tâche demandée et situation d'écriture à améliorer</p>	<p>Le savoir visé concerne la compréhension et l'interprétation d'un texte. La tâche demandée à l'apprenante consiste à démontrer sa compréhension et son interprétation d'un texte narratif (une nouvelle) de façon organisée et structurée en répondant à des questions du cahier d'apprentissage (cours FRA-3106).</p> <p>En début de recherche, la difficulté mentionnée est : <i>enseigner aux adultes comment répondre aux questions à développement en tenant compte des quatre dimensions de la lecture (compréhension, interprétation, réaction et jugement critique).</i></p>
<p>D4 Relation apprenant - enseignant</p>	<p>Les interactions avec l'apprenante en individualisé propres à la relation apprenant-enseignante sont essentiellement orientées sur le savoir visé (et non sur des éléments d'ordre affectif). L'enseignante favorise les courts échanges et la négociation avec son apprenante au sujet d'aspects précis de la tâche à réaliser (interprétation du texte).</p>
<p>D5 Conditions d'enseignement : classe andragogique</p>	<p>La classe est aménagée de façon classique : un bureau derrière l'autre. Le pupitre de l'enseignante est placé un peu en retrait, ce qui peut contribuer à rendre les échanges en individualisé plus confidentiels. L'atmosphère en classe est calme et silencieuse. Les apprenants viennent par eux-mêmes consulter l'enseignante selon leur besoin.</p>
<p>D6 Approche d'enseignement</p>	<p>L'approche d'enseignement utilisée est exclusivement de type individualisé.</p>
<p>D7 Conditions organisationnelles et acteurs</p>	<p>L'enseignante estime que les cahiers d'apprentissage lui ont été imposés par le CEA, ce qu'elle n'a pas apprécié. Malgré les difficultés rencontrées à les utiliser, elle ne fait mention d'aucun recours à ses collègues ou à d'autres ressources (internes ou externes) pour l'aider.</p>
<p>D8 Conditions externes et acteurs</p>	<p>Aucune mention de l'influence d'acteurs externes, sauf pour se documenter et s'approvisionner en matériel pédagogique sur les sites spécialisés des réseaux de la FGA et de l'EA.</p>
<p>D9 Conditions socioculturelles</p>	<p>Aucune mention des conditions socioculturelles sauf pour évoquer les différences culturelles de son apprenante, ce qui influence son interprétation du texte.</p>
<p>D10 Autres</p>	<p>--</p>

Enseignante Gisèle, posture de contrôle
Dimensions qui structurent sa posture enseignante

Dimensions analytiques	Éléments constatés
<p>D1 Apprenant et autres apprenants : demandes de formation et parcours</p>	<p>L'apprenante est décrite de façon détaillée sur plusieurs plans (âge, profil académique, expérience professionnelle, etc.). Dans la description qui est faite, il apparaît que le rythme d'apprentissage de l'apprenante est une source de tension que l'enseignante peine à résoudre, comme elle le mentionne. L'apprenante exerce une pression sur cette dernière souhaitant passer à un niveau scolaire supérieur. L'analyse montre que l'enseignante accompagne une apprenante qui n'a pas été classée dans le niveau adéquat par l'organisation. Elle est inscrite à un programme d'étude en français, langue d'enseignement, alors que sa maîtrise de cette langue est insuffisante pour le cours qu'elle suit. Cette situation semble déterminer, en grande partie, la difficulté d'enseignement.</p> <p>Les autres apprenants sont aussi décrits à partir de diverses caractéristiques mais avec une mise en relief de leurs difficultés d'apprentissage. L'enseignante exprime un souci particulier à l'égard des apprenants issus de l'immigration.</p>
<p>D2 Enseignante : intervention et arrière-plan de la pratique</p>	<p>En arrière-plan de la pratique, l'enseignante a une conviction forte que la réussite scolaire passe par l'utilisation des stratégies de lecture, ce qui l'incite à les enseigner. Malgré une longue expérience en enseignement (19 ans dont 13 au secteur des jeunes et six à la FGA) malgré ses études au baccalauréat en enseignement du français, langue d'enseignement, sa formation ne parvient pas à lui procurer un sentiment de compétence, surtout pour les apprenants issus de l'immigration et ceux qui ont des difficultés d'apprentissage.</p> <p>L'intervention enseignante est dominée par les gestes d'étayage et est très centrée sur la tâche à réaliser. Ils sont nombreux et variés. En effet, l'enseignante questionne la compréhension, explique la pertinence, montre des contre-exemples, dit de ne pas faire ceci ou cela, etc. Ces gestes offrent à l'apprenante une focalisation sur l'apprentissage des stratégies de lecture et l'aident à parfaire la prononciation des mots. Il apparaît que l'enseignante a une très bonne connaissance du savoir enseigné, ce qui permet une forte centration sur la mobilisation de l'étayage et permet un contrôle serré de l'exécution de la tâche. Malgré</p>

Dimensions analytiques	Éléments constatés
	<p>les efforts de l'étayage de l'enseignante, l'apprenante éprouve une grande difficulté à lire le texte avec fluidité. Des gestes de pilotage sont aussi présents : ils visent surtout à ce que l'apprenante utilise les outils proposés. Les gestes d'atmosphère sont rares et les gestes de tissage absents dans la séquence observée.</p> <p>L'enseignante a recours à plusieurs dictionnaires. Une partie du matériel pédagogique utilisé pour enseigner à l'apprenante de FBC est destiné à des élèves du primaire, malgré l'abondance de matériel produit et disponible dans les réseaux de la FGA et de l'EA. Il est possible que ce choix repose sur la conformité de ce matériel à la terminologie, aux concepts et aux approches utilisés dans les programmes d'études de la FGA et aux représentations de l'enseignante vis-à-vis de ce que doit être l'enseignement du français (scolarisant). De plus, l'utilisation du matériel pédagogique se limite à celui permis à l'examen.</p>
<p>D3 Savoir visé : tâche demandée et situation d'écriture à améliorer</p>	<p>Le savoir visé concerne la compréhension de texte avec l'utilisation des stratégies de lecture. Dans la séquence de la vidéo, le savoir concerne, en plus, la fluidité en lecture. La tâche demandée consiste à faire lire un texte individuellement en utilisant des stratégies de lecture pour aider la compréhension d'un texte provenant d'un cahier d'apprentissage. La séquence vidéo montre l'emphase mise par l'enseignante sur la prononciation des mots en cours de lecture. De plus, l'exercice de lecture sert, par moments, à vérifier la compréhension de règles.</p> <p>La difficulté d'enseignement énoncée en début de recherche concerne : <i>enseigner aux élèves allophones les stratégies de lecture nécessaires à la compréhension d'un texte.</i></p>
<p>D4 Relation apprenant - enseignant</p>	<p>Dans la séquence racontée et observée, en individualisé, la relation enseignante-apprenante est tendue. Celle-ci prend, en partie, sa source sur un manque d'écoute et de compréhension de la situation de l'apprenante et, possiblement aussi, sur un jugement basé sur des impressions et des perceptions sur l'expérience de l'apprenante et des expériences vécues en commun antérieurement.</p>
<p>D5 Conditions d'enseignement : classe andragogique</p>	<p>Des éléments de la classe révèle la volonté de l'enseignante de créer de la personnalisation, de la socialisation et de la convivialité dans la classe. (ex : prénom de chaque apprenants affiché ; classeur de table personnel pour chacun). Le table de consultation de l'enseignante permet</p>

Dimensions analytiques	Éléments constatés
	<p>une posture confortable aux deux partenaires de la dyade lors de l'enseignement individualisé.</p> <p>Le climat de classe est silencieux et calme : tous les apprenants sont affairés et l'enseignante n'est jamais interrompue pendant la durée de la consultation individualisée.</p>
D6 Approche d'enseignement	Principalement, c'est l'approche individualisée qui est utilisée avec, parfois, une imbrication d'enseignement de groupe.
D7 Conditions organisationnelles et acteurs	Face à ses difficultés avec l'apprenante, l'enseignante a consulté une collègue enseignante et une conseillère en information scolaire au CEA. L'enseignante apprécie la souplesse organisationnelle concernant la durée permise pour étudier au CEA. Elle estime cependant que les ressources du CEA sont insuffisantes pour aider les apprenants à réussir.
D8 Conditions externes et acteurs	La mère et les amies de l'apprenante sont considérées comme une source d'influence négative sur l'évolution de l'apprenante. La mère intervient en classe en téléphonant constamment à sa fille, ce qui l'empêche de se concentrer ; la réussite académique des amies sert de référence à l'apprenante, mais cette référence serait un modèle irréaliste étant donné la grande différence entre l'apprenante et ses amis sur le plan du plus haut niveau de scolarité atteint.
D9 Conditions socioculturelles	Aucune mention.

Leila : une posture de contrôle
Dimensions qui structurent sa posture enseignante

Dimensions analytiques	Éléments constatés
<p>D1 Apprenant et autres apprenants : demandes de formation et parcours</p>	<p>L'apprenant, qui suit un enseignement individualisé, est décrit à partir des caractéristiques de sa situation académique actuelle et par des traits déficitaires. Aucune indication n'est donnée au sujet de sa demande de formation, ni de son parcours passé personnel et académique. Mais la demande de formation des parents est précisée.</p> <p>Les autres apprenants, qui suivent aussi un enseignement individualisé, sont considérés non autonomes et ayant un rythme d'apprentissage lent.</p>
<p>D2 Enseignante : intervention et arrière-plan de la pratique</p>	<p>L'arrière-plan de la pratique se caractérise tout d'abord par une formation universitaire très diversifiée, notamment un bac en enseignement professionnelle et un certificat en français écrit. Elle a 10 années d'expérience à la FGA. De plus, l'enseignante exprime un intérêt manifeste à se former professionnellement pour améliorer sa pratique et un goût particulier pour l'expérimentation. Lorsqu'elle parle de son enseignement, elle affirme clairement sa propre posture à l'égard de son mode de fonctionnement en classe (ne pas faire le calcul des absences).</p> <p>L'intervention se caractérise par de nombreux gestes d'étayage qui sont aussi assez variés : demander de faire, questionner sur la compréhension, donner un exemple, expliquer, etc. Les gestes déployés se butent à la difficulté de l'apprenant à réaliser la tâche malgré un contrôle assez serré de l'étayage. Des gestes de pilotage sont aussi déployés pour la planification du choix des outils et pour leur usage par l'apprenant accompagné en individualisé. Dans le récit, quelques gestes de tissage sont aussi mentionnés ; ils visent à créer un lien entre une notion et l'expérience de l'apprenante. En individualisé et en groupe, des gestes d'atmosphères révèlent surtout l'ouverture et la patience de l'enseignante et l'importance qu'elle accorde à créer au lien avec l'apprenant.</p> <p>L'intervention est effectuée avec du matériel pédagogique (cahier d'apprentissage de la FBC), ce qui ne correspond pas aux orientations du programme d'études expérimental mis en place par le CEA (FBO) dans lequel l'apprenant est inscrit. Le récit fait peu mention de l'évaluation.</p>
<p>D3 Savoir visé : tâche demandée et</p>	<p>Le récit se réfère à la compréhension d'un texte lu et à l'expression de son opinion au sujet des idées de ce texte. La tâche associée et demandée aux apprenants consiste à écrire</p>

Dimensions analytiques	Éléments constatés
situation d'écriture à améliorer	<p>son opinion dans le cahier d'apprentissage et à l'exprimer à l'oral (tâche de Manon¹⁶ sur la discrimination). Dans la vidéo (Laurent¹⁷), le savoir visé concerne la compréhension de certaines catégories de mots (pronoms de reprise/ pronoms personnel). La tâche demandée à Laurent consiste à terminer un exercice dans le cahier et à identifier les catégories de mot à l'aide du dictionnaire.</p> <p>La difficulté de l'enseignante mentionnée au début de la recherche : <i>amener l'élève à devenir autonome dans l'utilisation des stratégies de lecture et des outils de référence</i></p>
D4 Relation apprenant - enseignant	<p>L'enseignante décrit une relation apprenant-enseignant très affectueuse avec ses apprenants. Dans la vidéo, elle se montre patiente et tolérante vis à vis l'attitude enfantine des apprenants.</p> <p>En individualisé, avec cet apprenant, la communication est presque unidirectionnelle, peu interactive. L'apprenant répond à son enseignante.</p>
D5 Conditions d'enseignement : classe andragogique	<p>La classe offre quelques pupitres placés en ilot, ce qui favorise les interactions entre apprenants. La table de consultation est placée proche de la porte qui est un endroit plus passant : ceci peut entraver la concentration. Un pupitre est utilisé pour la consultation individualisé, ce qui ne paraît pas confortable pour les deux membres de la dyade.</p> <p>L'enseignante établit un fonctionnement peu encadré en classe pour favoriser une atmosphère détendue. Le fait de ne pas contrôler les allers et venues des apprenants en classe permet à l'enseignante d'adopter un accompagnement plus serré en individualisé.</p> <p>Les apprenants en classe ne sont pas concentrés sur leur tâche. L'enseignante est souvent interrompue par les autres apprenants de la classe.</p>
D6 Approche d'enseignement	<p>L'approche d'enseignement privilégié est individualisée. Les tentatives d'inclure de l'enseignement en groupe ont été jugés infructueuses compte tenu de leur indiscipline.</p>
D7 Conditions organisationnelles et acteurs	<p>L'enseignante pratique dans un milieu organisationnel (CEA) qui se veut innovant puisqu'il a mis en place un programme de formation orientante (FBO). Le CEA fournit quelques mesures de soutien, dont la réunion hebdomadaire avec conseillère d'orientation, autres enseignants en FBO et direction adjointe. La conseillère pédagogique peut aider l'intervention en classe au besoin et à la demande de l'enseignante.</p>

¹⁶ Prénom fictif

¹⁷ Prénom fictif.

Dimensions analytiques	Éléments constatés
D8 Conditions externes et acteurs	L'enseignante souhaiterait obtenir le diagnostic de l'apprenant inclu dans le dossier académique au secteur de la FGJ. Selon elle, l'information contenue dans le dossier aiderait l'apprenant à obtenir de l'aide. Les parents et la famille de l'apprenant sont considérés comme des sources d'influence négatives au travail de l'enseignante : la réussite des autres membres de la famille de l'apprenant et la non-acceptation des difficultés d'apprentissage par ses parents exercent une pression à la performance.
D9 Conditions socioculturelles	La famille de l'apprenant vient d'un milieu où la performance professionnelle est fortement valorisée, ce qui influence le rapport au savoir.
D10 Autres	-

Camille : une posture de contrôle
Dimensions qui structurent sa posture enseignante

<p>D1 Apprenant et autres apprenants : demandes de formation et parcours</p>	<p>Les apprenants, en général, sont considérés essentiellement comme des personnes qui présentent des traits déficitaires et sans autonomie, ce qui rend nécessaire de les contrôler. Ils sont aussi présentés à partir des expériences difficiles de leur parcours personnel et académique passé sans mention de leur demande de formation, ni de leur projet d'avenir.</p>
<p>D2 Enseignante : intervention et arrière-plan de la pratique</p>	<p>En arrière-plan, l'enseignante a une huit années d'expérience en enseignement, dont trois années à la FGA. Elle détient un diplôme en adaptation scolaire. L'enseignante dit ne pas disposer d'une formation universitaire adéquate, ce qui justifie qu'elle ne parvient pas à expliquer les notions de français aux apprenants. Elle n'a pas acquis non plus une connaissance suffisante des logiciels d'aide à l'apprentissage proposés aux apprenants.</p> <p>L'intervention est caractérisée par l'utilisation de nombreux gestes de pilotage et d'étayage. Le pilotage, celui exercé auprès d'un apprenant en enseignement individualisé, et celui exercé auprès des autres apprenants, révèle un contrôle très serré des tâches à réaliser. En individualisé, le pilotage est effectué très rapidement et l'apprenant est peu actif : l'enseignante fait la tâche à sa place et laisse peu de place à sa parole. En groupe, le pilotage oblige les apprenants à justifier leur moindre mouvement et déplacement en classe. Les gestes d'étayage visent surtout à vérifier la compréhension de l'apprenant. Mais, les questionnements ne laissent pas place pour ses réponses. Quant aux explications données sur les notions (étayage), elles sont imprécises et insuffisamment développées. Des gestes d'atmosphère ont été posés pour créer du calme en classe : mettre de la musique de fond et manifester une autorité qui est perceptible par le rythme et le ton de la voix de l'enseignante.</p> <p>Un type particulier de matériel d'enseignement semble servir de palliatif à la méconnaissance de l'enseignante à l'égard des règles d'écriture, laquelle engendre des difficultés à mobiliser l'étayage : les procéduriers et les logiciels d'aide à l'apprentissage. Ceux-ci prévoient et contrôlent les étapes de réalisation de la tâche. Les cahiers d'apprentissage ne sont pas</p>

	mentionnés. L'évaluation des apprentissages est peu mentionnée.
D3 Savoir visé : tâche demandée et situation d'écriture à améliorer	<p>Le savoir visé concerne l'écriture d'un texte.</p> <p>Le récit décrit différentes tâches en lien avec ce savoir. Dans la séquence visionnée, la tâche demandée est l'écriture d'un texte devant être rédigé avec une bonne syntaxe et une bonne ponctuation, à l'aide d'un plan, et en s'auto-corrigeant en utilisant un logiciel d'aide à l'apprentissage.</p> <p><i>Au début de la recherche, la difficulté concerne : enseigner les situations d'écriture aux élèves qui se servent des logiciels « Synthèse vocale » et « Antidote ».</i></p>
D4 Relation apprenant - enseignant	<p>La relation avec l'apprenant en individualisé est centrée essentiellement sur la tâche.</p> <p>Les interactions dans les relations apprenants-enseignante en groupe visent surtout le contrôle des comportements et des tâches à réaliser.</p>
D5 Conditions d'enseignement : classe andragogique	<p>Une partie de la classe est aménagée pour assurer une proximité physique enseignante-apprenant maximale, ce qui vise à contrôler les apprenants. L'espace hors-classe (corridor) est aussi utilisé pour communiquer individuellement avec les apprenants.</p>
D6 Approche d'enseignement	<p>L'approche individualisée est utilisée en exclusivité.</p>
D7 Conditions organisationnelles et acteurs	<p>L'enseignante fait partie de l'équipe de suivi au sein du CEA. À l'exception d'une orthopédagogue disponible au CEA qui offre des <i>trucs</i> au besoin, l'influence d'autres acteurs ou d'autres conditions n'est pas mentionnée.</p>
D8 Conditions externes et acteurs	<p>Les conditions externes ne sont pas mentionnées comme source d'influence sur l'enseignement (sauf pour l'utilisation de la bibliothèque municipale).</p>
D9 Conditions socioculturelles	<p>Les conditions socio-culturelles ne sont pas mentionnées comme source d'influence. Mais, l'enseignante indique que la génération actuelle utilise beaucoup la technologie, ce qui influence la manière des apprenants de communiquer en français. Selon elle, <i>ils écrivent comme ils parlent.</i></p>
D10 Autres	

Ariane : une posture de laisser-faire
Dimensions qui structurent la posture enseignante

Dimensions analytiques	Éléments constatés
<p>D1 Apprenant et autres apprenants : demandes de formation et parcours</p>	<p>L'enseignante ne décrit pas un apprenant en particulier. Ses apprenants sont décrits comme des personnes en déficit. Selon elle, ils se caractérisent par des traits psychologiques et médicaux lacunaires ainsi que des problèmes de comportement. Selon elle, ils ne sont pas intéressés au savoir enseigné.</p>
<p>D2 Enseignante : intervention et arrière-plan de la pratique</p>	<p>L'enseignante a 12 années d'expérience à la formation générale des adultes et elle détient un baccalauréat en enseignement du français, langue seconde.</p> <p>Les apprenants dirigent complètement l'atmosphère de la classe. L'intervention enseignante est centrée sur la mobilisation de gestes de pilotage pour l'exécution des tâches. Il y a une quasi absence d'enseignement du savoir visé. Ceci est perceptible par les gestes d'étayage quasi-absents qui sont empêchés par les interactions des élèves en classe et par les interruptions répétitives.</p>
<p>D3 Savoir visé : tâche demandée et situation d'écriture à améliorer</p>	<p>Le savoir visé porte sur l'écriture de l'appréciation d'un texte narratif. Ce savoir est proposé dans le programme, mais il n'est pas considéré par l'enseignante comme le plus pertinent selon la représentation qu'elle se fait de l'intérêt de ses apprenants. Selon elle, ils ne se destinent pas à de longues études et ils préfèrent le savoir pratique.</p> <p>Pour aborder ce savoir, l'enseignante aborde différentes tâches demandées à ses apprenants dans son récit : faire d'abord des exercices dans un cahier pour se pratiquer ; lire la nouvelle et la comprendre ; écrire des mots clés sur une <i>feuille de notes</i> ; faire l'analyse de l'œuvre à l'aide d'un outil qui permet d'identifier les principaux éléments (un <i>cahier de lecture</i>) et enfin, rédiger le texte d'appréciation. Dans la séquence, la tâche consiste à analyser et résumer un roman en faisant appel à des mots-clés rapportés sur une feuille de note, laquelle pourra être utilisée lors de l'examen.</p> <p>La difficulté dont elle veut traiter en début de recherche se lit comme suit : <i>enseigner aux élèves comment identifier les mots clés d'un texte qui leur permettront</i></p>

Dimensions analytiques	Éléments constatés
	<p><i>de faire l'appréciation du texte, sans le faire à leur place.</i></p> <p>L'analyse montre une méconnaissance du programme d'études et une absence de réflexion sur la nature de la tâche demandée, ce qui incite l'enseignante à demander aux apprenants un exercice particulier (analyser et résumer un roman en faisant appel à des mots-clés rapportés sur une feuille de note, laquelle pourra être utilisée lors de l'examen) qui est d'un niveau d'abstraction trop exigeant. Cet exercice ne fait pas partie du programme visé, mais est autorisé à l'examen. Il y a une conviction personnelle forte que la tâche demandée participera à la réussite de l'évaluation certificative. L'évaluation est l'élément central qui oriente l'intervention enseignante.</p>
<p>D4 Relation apprenant - enseignant</p>	<p>La relation enseignante-apprenants se veut empathique et tolérante. Dans la relation en dyade, tout comme dans les interactions dans le groupe, les interactions sont initiées par les apprenants et non par l'enseignante.</p>
<p>D5 Conditions d'enseignement : classe andragogique</p>	<p>La classe est aménagée avec la plupart des bureaux placés face au pupitre de l'enseignante. Quelques bureaux sont disposés face à un mur, possiblement pour permettre une meilleure concentration. Une séquence montre que l'enseignante est constamment interrompue par les apprenants : ceux-ci parlent à voix haute, ce qui ne permet pas la concentration sur la tâche. Par crainte de confrontation avec les apprenants, l'enseignante évite de poser des gestes qui pourraient créer de l'ordre dans sa classe.</p>
<p>D6 Approche d'enseignement</p>	<p>L'enseignement individualisé est utilisé de manière exclusive. La difficulté à piloter la classe incite l'enseignante à privilégier cette approche.</p>
<p>D7 Conditions organisationnelles et acteurs</p>	<p>Malgré les difficultés à enseigner, il n'y a pas de mention d'un recours aux ressources disponibles au CEA pour l'aider. Il y a une brève mention : des <i>tuteurs</i> (collègues enseignants) qui conçoivent l'horaire des apprenants après une rencontre avec eux et leurs parents, des <i>employeurs</i> auprès de qui elle demande une preuve d'emploi lorsque les apprenants doivent ajuster leur horaire et des <i>parents</i> auprès de qui le CEA organise une rencontre pour expliquer l'approche éducative et le type de suivi effectué auprès des apprenants.</p>

Dimensions analytiques	Éléments constatés
D8 Conditions externes et acteurs	Aucune mention des conditions externes.
D9 Conditions socioculturelles	Les conditions socioculturelles ne sont pas mentionnées.
D10 Autres	--

ANNEXE VII BIBLIOGRAPHIE COMPLÈTE

- Association québécoise des intervenants en formation générale des adultes. (2012). *Recommandations de l'AQIFGA au sous-comité MELS-Universités sur la question de la formation initiale et continue des enseignants et futurs enseignants pour l'enseignement en formation générale des adultes*, 18 janvier 2012. <https://www.aqifga.com/fr/wp-content/uploads/2021/03/AQIFGA-Recommandations-2012-01-18.pdf>
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholé*, hors-série 1, 5-16.
- Audet, G. (2018). *Intervention pédagogique et diversité ethnoculturelle : théorisation de récits de pratique d'enseignantes et d'enseignants, et défis de formation. Éducation et francophonie*, 46(2), 92-108. <https://doi.org/10.7202/1055563ar>
- Ardouin, T. (2013). *Ingénierie de formation*, Paris : Dunod.
- Baril, D. et Bourdon, S. (2014). J'arrête ou tu continues? L'ambivalence intergénérationnelle lors du passage des 16-25 ans à la formation générale des adultes. *Enfances, Familles, Générations*, (20), 148-167. <https://doi.org/10.7202/1025334ar>
- Bessette, L. (2005). *L'organisation et le fonctionnement de deux centres de formation générale à l'éducation des adultes : une étude de cas*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Bélanger, P. et Voyer, B. (2004). *L'aide à l'expression de la demande de formation générale et l'accueil de cette demande dans les commissions scolaires du Québec*. Montréal : Centre interdisciplinaire de recherche et de développement sur l'éducation permanente (CIRDEP).
- Bélisle, R., Roy, S. et Mottais, É. (2019). *Créer et animer des environnements écrits dans la communauté. Rapport de recherche-action sur le maintien et le rehaussement des compétences en lecture et en écriture des adultes sans études postsecondaires*. Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage de l'Université de Sherbrooke. <http://erta.ca/fr/node/100000400>
- Bourdon, S. et Bélisle, R. (2005). Temps de rencontre et rencontre de temporalités. L'intervention auprès de jeunes adultes marginalisés comme médiation des temporalités institutionnelles et individuelles. *Lien social et Politiques*, (54), 173-184. <https://doi.org/10.7202/012869ar>
- Boutet, J. (dir.). (1995). *Paroles au travail*. L'Harmattan.

- Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. Paris : EFS Sciences humaines.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*. 3 (3). <http://educationdidactique.revues.org/543> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.543
- Cauvier, J. et Desmarais, D. (2013). L'accompagnement éducatif des jeunes en processus de rattachement scolaire à l'éducation des adultes : entre contrôle, service et relation. *Lien social et Politiques*, (70), 45-62. <https://doi.org/10.7202/1021155ar>
- CSE - Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. [Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport] <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/ecole-riche-eleves-50-0500/>
- CSE - Conseil supérieur de l'éducation. (2013). *Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Caselles-Desjardins, B. (2012). *Regards sur les pratiques en éducation des adultes: Perceptions d'enseignants en alphabétisation et pratiques professionnelles*. Mémoire de Maîtrise, Université de Sherbrooke. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/5609>
- Coelho, E. (2007). *Adding English: A guide to teaching in multilingual classrooms*. Pippin Publishing. (Ouvrage original publié en 2003.)
- Demazière, D. et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Nathan.
- Desmarais, D. et Lamoureux, E. (2012). L'apprentissage expérientiel des jeunes adultes en processus de réinsertion sociale. Dans R. Bélisle (dir.), *Écrire, lire et apprendre à l'âge adulte* (p. 91-110). Presses de l'Université Laval. <http://lien.uqam.ca/rbyUF70>
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante : analyse typologique*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Desgagné, S., Larouche, H., Pepin, M., M-J. Dumoulin et Audet, G. (2013) Appropriation d'un savoir délibératif en formation à l'enseignement à partir d'une approche d'analyse de récits en groupe. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 29(2), 1-22. <https://doi.org/10.4000/ripes.753>

- Doray, P. et Bélanger, P. (2014). Retirer à Pierrette pour donner à Alexandre ! Le développement de la formation générale des adultes au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 40 (2), 215-251.
- Elias, J-L. et Merriam, S. (2005). *Philosophical foundations of adult education*. Malabar : Krieger publishing compagny.
- Fisher C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, 49(2014). 169-191. <https://doi.org/10.4000/reperes.742>
- Granger, N. et Moreau, A. C. (2020). Coplanifier le rehaussement des compétences en littératie des élèves au secondaire en contexte de coenseignement. *Éducation et francophonie*, 48(2), 78-96. <https://doi.org/10.7202/1075036ar>
- Goldschmid, B. et Goldschmid, M. L. (1972). *Modular Instruction in Higher Education. A Review*. Montréal : Center for Learning and Development.
- Gouvernement du Québec. (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/Politique/Politique.pdf
- Hamel, J. (2000). À propos de l'échantillon. De l'utilité de quelques mises au point. *Recherches Qualitatives*, 21, 13-20.
- Institut de la statistique du Québec. (2015). *Les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements technologiques : des clefs pour relever les défis du XXIe siècle*. Rapport québécois du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA). Québec : Gouvernement du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/competences-en-litteratie-en-numeratie-et-en-resolution-problemes-dans-environnements-technologiques-clefs-pour-relever-defis-xxie-siecle.pdf>
- Jorro, A. (2016). Postures professionnelles des conseillers en évolution professionnelle. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3). <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.4000/ripes.1131>
- Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte : Vers un nouvel art de la formation*. Paris, Éditions organisation.
- Knowles, M-S, Holton, E-F et Swanson, R-A (dir.), (2015). *The adult learner. The definitive classic in adult education and human resource development*, 8^e édition. Amsterdam : Routledge.

- Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, 17(2), 71-94. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/savo.017.0071>
- Landry, M. (2017). *Pratiques déclarées de l'enseignement individualisé de l'écriture du deuxième cycle du secondaire auprès des jeunes adultes de 16 à 24 ans à la formation générale des adultes*. Mémoire de Maitrise. Montréal : Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/11092/1/M14855.pdf>
- Loiselle, A. (2015). *Écrire dans la classe de français à la FGA : processus créateur, motivation et culture de l'écrit*. Essai déposé pour la maîtrise en éducation. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Lethiec, M. (2014). *Accompagnement de l'élève de 16 à 24 ans en formation générale des adultes du Québec et réussite au sein de l'école*. Thèse de doctorat. Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10882>
- Marcotte, J., Villate, A. et Lévesque, G. (2014). La diversité et la complexité des jeunes (16-24 ans) inscrits à l'éducation des adultes au Québec : enquête et essai de typologie. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 253-285. <https://id.erudit.org/iderudit/1028421ar>
- Marcotte, J., Lévesque, G. Corbin, J. et Villatte, A. (2015). Comprendre les profils psychosociaux des jeunes adultes inscrits à l'éducation des adultes pour soutenir adéquatement leur parcours scolaire. Dans C. Villemagne et J. Myre-Bisaillon, *Les jeunes adultes faiblement scolarisés. Parcours de formation et besoin d'accompagnement*, (p. 9-25). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- MELS-DRD - Ministère de l'éducation, du Loisir et du sport et Direction des ressources didactiques. (2010). *L'approbation du matériel didactique*. http://www1.education.gouv.qc.ca/bamd/Doc/Approbation_materiel_didactique_fr.pdf
- MEQ - Ministère de l'Éducation du Québec). (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. MEQ : Gouvernement du Québec.
- MEQ - Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/references/...](http://www.education.gouv.qc.ca/references/)
- Mercier, J.-P. (2019). Pratiques scolaires de l'écrit et temporalités dans le travail par modules. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(3), 1-25. <https://doi.org/10.7202/1069638ar>

- Mercier, J.-P. (2017). Intégration socioprofessionnelle, apprentissage et pratiques de l'écrit de jeunes mères de Ma place au soleil : contributions du non-scolaire. *Revue Jeunes et Société*, 2(1), 81-99. <http://rjs.inrs.ca/index.php/rjs/article/view/89-50>
- Mercier, J. P. (2015). *Pratiques de l'écrit de jeunes mères de retour en formation dans Ma place au soleil*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://hdl.handle.net/11143/6846>
- MESS - Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020) *Effectif scolaire de la formation générale des adultes, selon diverses variables, années scolaires 2005-2006 à 2018-2019*. Gouvernement du Québec, Direction des indicateurs et des statistiques. <https://bdso.gouv.qc.ca/...>
- Messing, K., et A. M. Seifert. (2002). La précarité et la diversité se rencontrent : analyse du travail des formatrices d'adultes à Montréal. Dans B. Voyer et E. Ollivier (dir.), *Formateurs et formatrices d'adultes : identités professionnelles, pratiques et conditions de travail* (pp. 95-120). Montréal : Les cahiers scientifiques de l'ACFAS, (98).
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative: quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.
- Nizet, I. (2014). Formation des enseignants du secteur de l'éducation des adultes à l'évaluation des compétences : défis et perspectives. *Revue des sciences de l'éducation*. 40 (2), 373-396.
- Nizet, I. and Leboeuf, H. (2019). Accompagner le développement professionnel du personnel enseignant de FGA : le cas d'un projet de formation continue en évaluation en aide à l'apprentissage. Manon Doucet et Marie Thériault *L'Adulte en formation pour devenir soi : Espaces, passages, débats et défis* (p. 1-20). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ouellet, C. (2010). *Le renouvellement des pratiques pédagogiques en enseignement de la lecture à l'éducation des adultes*. Texte du Colloque Réalités changeantes et adaptation systémique du secteur de la formation générale des adultes au Québec. 78e Congrès de l'ACFAS, Université de Montréal, 10-14 mai, 2010.
- Ouellet, C. et Boultif, A. (2017). *Lire, comprendre et mieux réussir à la FGA à la façon du Reading Apprenticeship*. Journée de formation au Refuge La piaule- École La Rue'L Drummondville. 29 août 2017.

- Ouellet, C., Dubeau, A., Dubé, F. et Voyer, B. (2017) *Approches et pratiques permettant de diminuer les difficultés en lecture/écriture en français ou en anglais chez les 15/19 ans en formation générale des adultes et à la formation professionnelle*. [Rapport de recherche] (2015-AP-187787) Action concertée. http://www.frgsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/AP_2014-2015_rapport_OuelletC.pdf/ad31873b-0cc4-4ad9-a288-44cd803c6d1d
- Ouellet, S. (2013). Contribution de l'ergonomie à la conception d'un outil de formation. *Activités*, 10(2), 3–19. <http://www.activites.org/v10n2/v10n2.pdf>.
- Potvin, M., Leclercq, J.-B., Vatz-Laaroussi, M., Steinbach, M., Armand, F., Ouellet, C. et Voyer, B. (2014). *Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes : cheminement, processus de classements et orientation scolaires*. de http://www.frgsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449044/PRS_PotvinM_rapport_16-24ans.pdf/4a2f15bc-4843-4a51-8e99-dea135d6243a.
- Potvin, M, Voyer, B. et Bourdon, S. (2014). Les transformations et défis actuels de la formation générale des adultes. Numéro thématique, *Revue des sciences de l'éducation*, 40 (2).
- Pressley, M. et Block, C. C. (2002). Summing up: What comprehension instruction could be. Dans C. C. Block et M. Pressley (dir.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (p. 383–392). Guilford Press.
- Québec-LIP : Gouvernement du Québec. (2020). *Loi sur l'instruction publique*, chapitre I-13.3. A jour au 5 novembre 2020. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/I-13.3.pdf>
- Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader: Oral & silent reading strategies for building fluency, word recognition & comprehension*. Scholastic.
- Reuter, Y, Cohen-Azria, Daunay, B, Delcambre, I, Lahanier-Reuter, D. (2013). Métalangage — activité métalinguistique. Dans : *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. <https://www.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-fondamentaux-des-didacti--9782804169107-page-123.htm>
- Roiné, C. (2009). *Cécité didactique et discours noosphériens dans les pratiques d'enseignement en SEGPA : une contribution à la question des inégalités*. Thèse de doctorat. Université de Bordeaux.
- Rousseau, N, Dumont, M., Leclerc, D, Massé, L., Beaumier, F., Bergevin, S et McKinnon, S. (2015). Mise en relation des besoins d'aide à l'apprentissage et des besoins de formation des enseignants exerçant à la formation générale des adultes auprès des jeunes de 16 à 18 ans ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, (p. 141- 164) Dans C. Villemagne et J. Myre-Bisaillon, *Les jeunes adultes faiblement scolarisés. Parcours de formation et besoin d'accompagnement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Rousseau, N., Théberge, N., Bergevin, S., Tétreault, K., Samson, G., Dumont, M. et Myre-Bisaillon, J. (2010). L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans : la volonté de réussir l'école... et la vie! *Éducation et francophonie*, 38 (1), 154-177. <https://doi.org/10.7202/039985ar>
- Solar, C. et Thériault, M. (2013). De la recherche en éducation des adultes dans la francophonie canadienne, *Savoirs*, 3(3), 105-116. <https://doi.org/10.3917/savo.033.0105>
- St-Vincent, M., Vézina, N., Bellemare, M., Denis, D., Ledoux, E. et Imbeau, D. (2011). *L'intervention en ergonomie*. Éditions MultiMondes.
- Thériault, V. et Bélisle, R. (2012). Écrit et apprentissage dans la vie de jeunes adultes en situation de précarité. Dans R. Bélisle (dir.), *Écrire, lire et apprendre à l'âge adulte* (p. 111-128). Presses de l'Université Laval.
- Thibeault Sarah. (2017). *Portrait des pratiques enseignantes mises en œuvre auprès des élèves âgés de 16 à 18 ans de la formation générale des adultes (FGA). Mémoire de maîtrise*, Université du Québec à Chicoutimi. https://constellation.uqac.ca/4279/1/Thibeault_uqac_0862N_10353.pdf
- Tardif, M. (2018). La formation à l'enseignement au Québec : bilan des 25 dernières années et perspectives pour l'avenir (Partie 2). *Formation et profession*, 26(2), 110-121. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.a148>
- TREAQ (Table des Responsables de l'Éducation des Adultes des Commissions Scolaires du Québec). (1992). *L'enseignement individualisé à l'éducation des adultes dans les commissions scolaires*. 5 mars 1992. Québec : TREAQFP.
- Villemagne, C. (2014). *Besoins particuliers d'adultes en formation générale des adultes de base et modalités de prise en considération de ces besoins par des formateurs d'adultes* (Rapport de recherche). FQRSC, programme action concertée. http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449044/PT_VillemagneC_rapport_formation-adultes.pdf/2d7db727-4fd4-4e59-afe6-8f3e9a7238b5
- Villemagne, C. (2011). La réussite scolaire en contexte d'éducation des adultes. Résultats et réflexions émergeant d'une recherche exploratoire. *Éducation et Francophonie*, 39(1), 201-217. <https://doi.org/10.7202/1004337ar>
- Villemagne, C., Daniel, J., Correa Molina, E., Beaudoin, C., Béland, N., Myre-Bisaillon, J. (2016). La persévérance scolaire : Le point de vue d'adultes inscrits en formation de base commune. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(2), 1-37.
- Voyer, B. et Ollivier, E. (dir.). (2002). *Formateurs et formatrices d'adultes : identités professionnelles, pratiques et conditions de travail*. Actes du colloque présenté dans le cadre du 68e Congrès de l'ACFAS, à l'Université de Montréal. Montréal : ACFAS.

- Voyer, B., Potvin, M et Bourdon, S. (2014). Les transformations et défis actuels de la formation générale des adultes. Introduction. *Revue des sciences de l'éducation*, 40 (2), 191-213.
- Voyer, B., Brodeur, M., Meilleur, J.-F. et Sous-comité de la Table MELS-Universités de la formation à l'enseignement des adultes. (2012). *État de la situation en matière de formation initiale des enseignantes et des enseignants en formation générale des adultes et problèmes dans les programmes actuels de formation à l'enseignement au Québec. Analyse, constats et pistes de solution*. Document de travail. Rapport final préparé par les membres du sous-comité de la Table MELS-Universités sur la formation à l'enseignement à la formation générale des adultes. Montréal : 25 mai 2012. Récupéré de http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/159015.pdf.
- Voyer, B. and Zaidman, A.M. (2014). L'identité professionnelle des enseignants à l'éducation des adultes : influence du discours institutionnel et du discours scientifique. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 351–371. <http://dx.doi.org/10.7202/1028424ar>
- Voyer, B., Ouellet, C., Mercier, J.-P., Sylvie, O. et Zaidman, A.M. (2020). *Basic education for adults in the Quebec School System: a Conceptual model for the analysis of teaching practices*. Dans J.P. Egan (dir.). *Proceedings of Adult Education in Global Times [Actes de congrès Éducation des adultes dans les temps globaux]*, (p. 718-725). Vancouver : University of British Columbia : Canadian association for the study of adult education/Association Canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes. https://www.dropbox.com/s/jew4m940ghhph5v/2020_CASAE_Proceedings.pdf?dl=0